

89857

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



1994 GKT 2 4.

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1994. 34. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettese: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), Dr. Fülöp László (Kaposvár), Dr. Halmi György (Jászberény),

Dr. Lakotár Katalin (Szombathely), Dr. Miklovitz Árpád (Nyíregyháza),

Muhovitsné Újvári Klára (Győr), Dr. Nagy Andor (Eger), Nanszák Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),

Dr. Puskás Albert (Szeged), Dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettese: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap a Művelődési és Köznevelési Minisztérium támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Sáráné Lukáty Sarolta: Könyvtárhasználati ismeretek, készségek felmérése általános iskolás tanulóknál	159
Dr. Bóra Ferenc: Humor és nevelés	166
Ágostonné Páger Margit: Egy iskolakoncepció rövid ismertetése	173
Dr. Scheibert Ferenc: Főiskolánk projektjei a környezeti nevelés megújításáért	179
Dr. Török Gábor: Jegyzetek a szervesetlen szóösszetételekről	182

MŰHELY

Kertész Sándorné: Vonalelemekből építkező kreatív betűtanítási eljárás	186
Büki Pálné: Önművelés és testedzés	192
Hegyi Csémus Judit: Hogy játszva tanuljunk	194

ÖRÖKSÉG

Dr. Domonkos János: Kőrösi Csoma Sándor	197
---	-----

SZEMLE

Dr. Szeléndi Gábor: A megújuló Magyar Pedagógiai Társaságról	200
Nanszák Dr. Cserfalvi Ilona: Embernevelés a kassai magyar tannyelvű ipariskolában	202
Dr. Fülöp László: Vörös Ferenc: Helyesírási tréningek	203
Dr. Domonkos János: Védett sporttörténeti emlék Dobogókőn	204

Könyvtárhasználati ismeretek, készségek felmérése általános iskolás tanulóknál

1. Helyzetkép

„A nyolcadikosoknak... már készség szintű «fegyvertárral» kellene elhagyniok az általános iskolát” – írtam le több mint 10 évvel ezelőtt a gyerekek könyvtári tájékozottságát vizsgáló felmérésemben (In: Csongrád M. Könyvtáros, 1982. 3-4. sz. p. 46-56.). Akkoriban kezdtük az 1978-as tanterv nyomán a könyvtárhasználati ismeretek oktatását, s ez a gyermekkönyvtárak szerepvállalását is jócskán befolyásolta. Az akkori – bizony, lehangelő – helyzetképet bizvást tekinthetjük kiindulási alapnak. Azóta újabb és újabb óravázlatok, munkafüzetek, feladatlapok láttak napvilágot, melyek mindegyike a könyvtárhasználat tudatosítását célozta. Azóta az ország több száz iskolájában tanítanak a Zsolnai-módszer szerint, mely az önművelést tekinti központi vezérlő elvnek. Azóta néhány egyetemen megindult az informatikusképzés, és kísérletek folynak az informatika tantárgy általános iskolai bevezetésére.

Vajon az elmúlt évtized erőfeszítései meghozták-e az eredményt, vajon megfelelő informatikai kultúrával rendelkeznek-e az általános iskolából kilépő gyermekek? Ennek próbáltam ismét utánajárni néhány szűrőpróbaszerű felméréssel.

A mérések bizonyos tantárgyakban, műveltségi területeken rendszeresek (és divatosak). Természetesen fontos dolog megismernünk a gyerekek logikai-matematikai gondolkodási szintjét, objektív adatokkal kell rendelkezünk a szövegértési-olvasási szintről, de – véleményem szerint – legalább olyan fontos az önálló ismeretszerzés készségéről is tájékozódunk. Napjaink kihívásai között előkelő helyet foglal el a szakmai megújulás, a konvertálható tudás szerepe. Nem mindegy, hogy a fiatal – vagy akár az idősebb – korosztály képes-e önállóan művelődni, ki tudja-e választani az érdeklődésének, szükségleteinek leginkább megfelelő szakirodalmat, megbirkózik-e a különböző kézikönyvekben, adattárakban való keresési stratégiával, birtokában vannak-e a szellemi munka technikájának egyes lépései (jegyzetelés, lényeglátás, tömörítés, hivatkozás stb.). Ezt a szellemi fegyvertárat tudomásom szerint eddig csak elszigetelten és „házi használatra” mérték néhány megyében, de publikus megoldásaival alig találkoztam.

Nem könnyű az önálló ismeretszerzés képességének méréséhez objektív feladatlapot készíteni, különösen úgy, hogy a vállalkozó kollégák belátására van bízva az esetleges előkészítés, a segédeszközök használatása, és az adott iskola kézikönyvvállományától függ a gyerekek előzetes ismerete. Ezért igyekeztem úgy összeállítani a feladatlapokat, hogy a legszükségesebb – és föltehetően minden általános iskolában meglévő – kézikönyvek szerepeljenek bennük, valamilyen képet kapjunk a keresési stratégiáról, a szellemi munka szintjéről és a gyerekek – különösen a nyolcadikosok – könyvtári tájékozottságának tudatossági fokáról.

Az I. feladatlapot a tervezett alpműveltségi vizsga (16 éves korban) kiegészítőjének szántam, s a hozzá kapcsolódó próbamérések 1991. májusában készültek egy nagyközségi (4. oszt.), egy kisvárosi (6. oszt.) és egy nagyvárosi peremkerületi általános iskolában (7. oszt.). A II. feladatlap eredetileg a megyei Kolumbusz-vetélkedő írásbeli feladatául szolgált (volna), ezért vannak benne kifejezetten e témakörhöz tartozó kérdések. Végül az egyik nagyvárosi (belterületi) általános iskola két korcsoportja (5. és 8. oszt.) vállalta a megmértetést 1992 májusában. Az így kialakult mezőny szinte az összes (mérhető) általános iskolai korosztályt és települési típust képviseli, bár igen kis számban (összesen 88 fő), s a kétfajta feladatlap csak bizonyos pontokon mér-

hető össze egymással. A kollégáktól kértem, hogy tájékoztassanak a mérés körülményeiről, így derült ki, hogy csak a 4. osztályoknál (Zsolnai-módszerrel tanulnak) volt előkészítő óra (részben az iskolai, részben a községi könyvtárban), a többiek csak előzetes ismereteikre támaszkodva 1-1 óra keretében az iskolai könyvtárban dolgoztak a feladatokon. A II. feladatlapot egyénileg töltötték ki a gyerekek – ahol akarták –, és semmilyen segítséget nem kaptak hozzá. Íme a feladatlapok:

I. FELADATOK

az önálló ismeretszerzéshez

1. Hogyan kezdted a keresést a következő könyvekben? Írd melléjük a megfelelő fogalmat! (tartalomjegyzékben, név- és tárgymutatóban, betűrendben az élőfej segítségével)!

Helyesírási kézikönyvtár	.....
Varga D.: Ég és Föld	.....
Az emberi test	.....
Magyar életrajzi lexikon	.....
Uránia - állatvilág	.....
Görög mitológia	.....

10 pont

2. Magyarázd meg a kézikönyvek következő jeleit, rövidítéseit!

~	1...	2...	3...
*	Irod.		
+	fn.		
→	biz.		
< >	vö.		

10 pont

3. Melyik kézikönyvben találsz több adatot a csillagok keletkezéséről? Írd oda a kézikönyv típusát is!

Jelöld a következőképpen:

X = kevés

XX = sok

0 = semmi

Adat:

Típus:

Új magyar lexikon
Matematikai kisenciklopédia
Természettudományi lexikon
Biológiai lexikon

8 pont

4. A Magyar életrajzi lexikon használatánál mire kell vigyáznod? A felsorolt személyek közül kit találsz meg ebben, kit nem és miért? (A 3. kötetet 1978-ban zárták le.)

Kittenberger Kálmán	.....	.....
Göncz Árpád	.....	.....
Szaddám Husszeín	.....	.....
Latinovits Zoltán	.....	.....
Marx Károly	.....	.....
Csengey Dénes	.....	.....
A. Schwarzenegger	.....	.....
Sinkovits Imre	.....	.....

16 pont

5. Keresd meg a következő fogalmak jelentését! Azt is írd oda, melyik könyvben találtad meg!

szakóca =

(forrás:

impresszió =

(forrás:

gótika =

(forrás:

varga =

(forrás:

9 pont

6. Mi a különbség és mi a hasonlóság a következő fogalmak jelentésében? A forrást is jelöld!
- bazilika – katedrális/forrás:
 biográfia – bibliográfia – biológia/forrás:
 kandalló – kemence – kazán/forrás:
 17 pont
7. Állapítsd meg a menetrendből, hogyan tudnál leggyorsabban eljutni vonattal Szegedről Debrecenbe?
- reggeli indulással:
 délutáni indulással:
 És vissza?
 10 pont
8. Megröngtenezhették-e Kossuth Lajost idős korában? Válaszodat indokold az említett fogalom eredetével és a születési adatokkal?

 3 pont
9. Melyik kézikönyvben kereshetnéd legbiztosabban? Válaszd ki a felsoroltakból! Vigyázz, van olyan, ahová kettőt is beírhatsz!
- Michelangelo
 J. F. Cooper
 Irak története
 W. A. Mozart
 Illyés Gyula
 a Föld legnagyobb olajtermelő országai
 Bartók Béla
 M. Gorbacsov
 J. Watt
 G. Galilei

Kézikönyvek: Nagy világtalasz, Magyar életrajzi lexikon, Magyar irodalmi lexikon, Természettudományi lexikon, Technika, Világirodalmi lexikon, Ki kicsoda?, Zenei lexikon, Művészeti lexikon, Világtörténelmi enciklopédia.

	11 pont
Idő: kb. 60 perc	Max. pontszám: 94
Fiú – Lány	Osztály:
	Iskola:

*

II. NAVIGARE NECESSE EST...

Feladatok a könyvtári tájékozottsághoz

1. Csoportosítsd a következő könyveket aszerint, hogy hiteles, tényszerű adatokat vagy inkább érdekes lelményt, képzelt szereplőket tartalmaznak-e!
- a) Erdődy J.: Küzdelem a tengerekért
 b) Cooper, J. F.: Bőrharisnya
 c) Beecher-Stowe, H.: Tamás bátya kunyhója
 d) Vécsey Z.: Dél-Amerika
 e) Gyapay G.: Ki mondta? Miért mondta?
 f) Rónaszegi M.: Az indián herceg
 g) May, K.: Winnetou
 h) Marjai I.: Nagy hajóskönyv
 i) Rockenbauer P.: Amiről a térkép mesél
 j) Welskopf-Henrich, L.: A Nagy Medve fiai

10 pont

2. Milyen forrásból keresnéd ki a következő adatokat? A megfelelő sorszámot írd a kérdés elé!

- Milyen ruhát viseltek az emberek Kolumbusz korában?
 Hol őshonos az oposszum nevű állat?
 Mark Twain amerikai írónak mi volt az eredeti neve?
 Milyen indián néptörzsek éltek a hódítás előtti Amerikában?
 Melyik a világ legbővizűbb folyója?
 Milyen betegség a skorbut?
 Milyen műemlékek maradtak meg a régi mexikói művészetből?
 Honnan származik a „Kolumbusz tojása” mondás?

- Könyvek: 1. Egészségügyi ABC
 2. Világirodalmi lexikon
 3. Domanovszky: Korok ruhái
 4. Uránia-állatvilág
 5. Kelemen: Régi amerikai művészet
 6. Képes politikai és gazdasági világtalasz
 7. Solc-Hojers: Amerika őslakói
 8. Békés I.: Napjaink szállóigéi

8 pont

3. Melyik kézikönyvben találsz több adatot a bolygók mozgásáról? Írd oda a kézikönyv típusát is!

Jelöld a következőképpen:

X = kevés,

XX = sok,

O = semmi

Adat

Típus

Új magyar lexikon

Csillagászati kisenciklopédia

Biológiai lexikon

A magyar nyelv értelmező kéziszótára

8 pont

4. Jelöld az alábbi táblázatban, hogy a felsorolt időszaki kiadványok (napilapok, folyóiratok) milyen időközönként jelennek meg, és milyen témakörökben! Vigyázz, lesznek üres rovatok, és lesz, amelyikbe kettőt is írhatasz!

Témakör	napi	heti	havi	kéthavi
politikai, vegyes szórakoztató				
irodalmi-művészeti				
természettudományos				
történelmi				

Időszaki kiadványok: Hétmérföldes, Galaktika, Kincskereső, Süni, Tiszatáj, Állatvilág, Délmagyarország, Élet és Tudomány, Füles, Heti Világgazdaság, Délvilág, Rubicon, Élet és Irodalom, História.

14 pont

5. Milyen sorrendben (=szoros betűrend) találod a katalógusban a következő neveket? Vigyázz, külföldieknél a keresztnév van elől!

James F. Cooper
 Friedrich Gerstäcker
 Rónaszegi Miklós
 Marjai Imre
 Erdődy János
 Rockenbauer Pál
 Karl May
 Vécsey Zoltán
 Gyapay Gábor
 Anna Jürgen

Húzd alá a vezetékneveket, és írd melléjük a helyes sorszámot!

10 pont

6. Ha nem ismered egy könyvnek a szerzőjét, csak a címét, hol keresd meg a helyes adatot?

2 pont

7. Fejtsd meg, mit jelent egy könyv gerincén a következő jelzet:

910

M 80

Miért segít ez a könyv megtalálásában?

3 pont

8. Igaz vagy hamis? A következő állítások igazságtartalmát állapítsd meg, jelöld *i* és *h* betűkkel a kipontozott részen!

..... A helyesírási kézikönyvtárban megtalálom, mit jelent a 'szatóc's' szó.

..... A Magyar irodalmi lexikonban adatokat találok Mark Twainről.

..... Az Uránia-állatvilágból megtudhatom, hol él az alligátor.

..... A Zenei lexikonban a tartalomjegyzéknél kezdem a keresést.

..... A Világtörténelmi kisenciklopédiában adatokat találok Mexikó történetéről.

..... A Zenei lexikonban utánanézhetek, milyen műveket írt Gershwin.

..... Az Idegen szavak szótárából megtudhatom, mit jelent a 'pampa' szó.

..... A Magyar életrajzi lexikonból megismerhetem Göncz Árpád életrajzát.

..... A Nagy Világatlaszból megkereshetem a spanyol Győzhetetlen Armada hadműveleteit.

..... Az Uránia-növényvilág kötetiben a tárgymutató szerint kezdem a keresést.

10 pont

Idő: 30 perc

Max. pontszám: 65

2. Részletes elemzés

Az I. feladatlap 1. kérdése az adott kézikönyvek keresési stratégiájára vonatkozott. Bizony elég sok tárgyi tévedés fordul elő, főleg a hatodikosoknál, pl. a Helyesírási kézikönyvtárnál tartalomjegyzékről, névmutatóról írnak, a Görög mitológiát és az Uránia-állatvilágot a jelek szerint alig ismerik.

Az I/2. kérdés a kézikönyvek leggyakoribb jeleiről, rövidítéseiről érdeklődött. Az 50–60%-os találati arány – még a zsolnaisoknál is – arra mutat, hogy ezt többször kell gyakoroltatnunk. Az utalót (→) többnyire nem ismerik (válaszok: cím képzése; összevonása; lásd stb.), a jelentésváltozatok sorszámait is csak kevesen tudták feloldani. Arra kell figyelniük, hogy az *Irod.* jegyzetet általában nem értik, „könyvnyelvi”, szépirodalmi kifejezésként értelmezik. Ide tartozik egy önkritikus megjegyzés: a jelek egy része (*, +) csak a Zenei lexikonban szerepel, így ezek ismerete nem várható el olyan gyerekektől, akik ezt nem forgatták.

Az I/3. kérdés kifejezetten a kézikönyvek gyűjtési határaitól és ezzel kapcsolatban az egyes kézikönyvtípusokról kérdezősködött. Ez a feladat szinte azonos a II. feladatlap 3. kérdésével, ezért jól összevethetők az eredmények. A kézikönyvtípusokat kizárólag a 4. osztályosok közölték, de a Biológiai lexikonhoz ők is téves adatot írtak be. A többiek nyilvánvalóan nincsenek tisztában az általános és a szaklexikon sajátosságaival, hiszen közel 70%-uk az Új magyar lexikonban sem véli megtalálhatónak az adott problémát. Nyilvánvalóan az ismeretek rendszerezésével is baj van, nem mindegyik tudja, hogy a természettudományok melyik ágához tartozik a csillagászat. Ez még a nyolcadikosoknál is előfordul.

Az I/4. kérdés egyértelműen a Magyar életrajzi lexikon gyűjtési határait firtatta, és itt talákoztam a legtöbb rossz megoldással. Ez a kézikönyv az 1. feladatban is szerepelt a keresési stratégia szintjén, mégis többször beszélnek – különösen a hatodikosok – tartalomjegyzékről, személynévmutatóról. A felsorolt személyek közül legtöbben Sinkovits Imrét jelölik tévesen (vagy nem magyarnak titulálják vagy elparentálják), a legvalószínűbb, hogy nem ismerik e lexikon gyűjtési korlátait. Jól példázza ezt, hogy a Göncz Árpádra vonatkozó válasz indoklásában ilyen-

ket olvashatunk: „mert akkor börtönben volt”, „nem az akkori rendszerhez tartozott”, „1978-ban még nem ismerték” stb. A II/8. kérdés egyik válaszlehetősége is erre vonatkozott: a legtöbben megtalálnák Göncz Árpád életrajzát a Magyar életrajzi lexikonban.

Az I/5. feladat szómagyarázatokat várt, megfelelő forrás megadásával. Legtöbben a Magyar értelmező kéziszótárból keresték ki a kérdéses fogalmakat, csak néhányan említenek más kézikönyvet. Láthatóan ez a legjobban megoldott, tehát a leggyakrabban alkalmazott feladattípus, a válaszok – néhány pontatlanságtól, pongyola megfogalmazástól eltekintve – jók.

Annál több gondot jelentett viszont a I/6. feladat, pedig ugyanúgy fogalommagyarázatot vártunk, csak összetettebb formában. Nagyon nehezen megy a lényegi jegyek megragadása (4. osztályosoktól ez még nem is várható el), de a hasonlóság – különbség megállapítása még a 6-7. osztályosokat is próbára teszi. Többen csak a külső jegyekből indultak ki: „mind bé-vel kezdődik”, a „a ká betű melegít”, vagy csak a hasonlóságot regisztrálták: „mindkettő templom”, „mind fűtési célokat szolgál”. Minden nevelőnek el kellene ezen gondolkodni, hogyan lehetne a *gyerekek logikai-kombinatív készségét* – apró mozzanatokból felépítve – magasabb szintre emelni. Hiszen ezen áll vagy bukik az értelmes tanulás, a lényeglátás, a jegyzetelési technika, a következtetés mindegyik tantárgyban!

Az I/7. kérdés kézikönyvtáraink egyik nagy hiányosságára hívta fel a figyelmet: a válaszadó iskolákban (feltehetően az iskolák többségében) nincs menetrend, pedig a hétköznapiak (és a vállalkozók!) világában fontos lenne eligazodni ebben az adattárban is. Használatát pedig elsősorban az iskolában kellene megtanítani!

Az I/8. feladat az ún. megcsavart referenz-kérdések kategóriájába tartozik: egy köznévvé vált fogalom eredetét kellett relációba hozni egy neves személyiség életrajzi adataival. A gyerekekben általában föl sem merül, hogy a röntgengépet valakiről elnevezték, s a többnyire jó választ éppen ezért nagyon kevesen (főleg a hatodikosok) indokolták az évszámokkal. Pedig ezt is az iskolában kellene megtanulni: válaszom igazát megfelelő és hiteles adatokkal bizonyítom!

Az I/9. kérdéscsoportban ismét a kézikönyvek keresési stratégiájára bukkanhatunk, de itt az I/1. kérdéssel szemben – megadott problémához kellett megtalálni a legadekvátabb kézikönyvet, hasonlóan a II/2. kérdéscsoporthoz. Mindkét esetben a *felsorolt* kézikönyvekből kellett kiválasztani a legmegfelelőbbet. Ez nem okozott igazán nehézséget, különösen, hogy a II/2. kérdésnél szinte „szájbáragós” című kézikönyvek szerepeltek, s még átfedés, beugratás sem volt köztük. Mégis találtunk tipikus hibákat: a *Ki kicsoda?* gyűjtőkörével éppúgy nincsenek tisztában (Coopert, Galileit, Bartók Bélát is beletartozónak érzik), mint a *Képes gazdasági és politikai világlátással* (M. Twain eredeti nevét, a spanyol Győzhetetlen Armada hadműveleteit és a „Kolumbusz tojása” mondást is ebből óhajtják kikeresni, ugyanakkor a világ legnagyobb olajtermelő országaihoz alkalmasabbnak találják az Új magyar lexikont, pedig ez nem is szerepelt a felsorolásban). Az már csak kuriózumnak tekinthető, hogy M. Twaint néhányan az „Amerika őslakói” c. könyvben igyekeztek megtalálni, a régi amerikai művészethez pedig a Világirodalmi lexikonban kerestek támpontot.

A II. feladatlapban néhány kérdés a könyvtári állományra, a periodikákra, a szoros betűrendre és a raktári jelzetekre vonatkozott (II/1., 4., 5., 6., 7.), ezek tehát a könyvtárban való tudatos tájékozódás fokmérőjének tekinthetők. A többiről már szó esett az I. feladatlap tárgyalása kapcsán. (Ezt a feladatsort összesen 27-en oldották meg.)

A II/1. feladatban öt szépirodalmi és öt ismeretterjesztő könyv szerepelt (szerzőjével együtt), kifejezetten olyanok, amilyeneket a Kolumbusz-évforduló alkalmával a gyerekek többsége forgatott vagy egyébként is népszerűek. A két állományalakító tényező (szépirodalom, ismeretterjesztő) csak körülírással szerepelt a kérdésben, így a gyerekek csak saját tapasztalataikra és a cím – sokszor megtévesztő – információjára hagyatkozhattak. Az 5. osztályosok 50–60%-os találati aránya arra utal, hogy ezeket a könyveket csak részben ismerik, a többit találgatták. Tipi-

kusnak mondható hiba, hogy Erdődy: Küzdelem a tengerekért és Gyapay: Ki mondta? Miért mondta? c. könyvét az ötödikesek fele a szépirodalomhoz tartozónak érzi, míg néhányan (4-2 fő) furcsa módon Az indián hercegő-t és a Winnetou-t is az ismeretterjesztőhöz sorolják. Az mindeképpen elszomorító, hogy a legjobb „indianos” könyveket (pl. Bórharsnya) is alig ismerik (50%). Az olvasottság fehér foltjait a nyolcadikosoknál is fölfedezhetjük – bár szinte tökéletes válaszokat adtak erre a kérdésre – ők sem ismerik (70%-ban) Beecher-Stowe: Tamás bátya kunyhója c. korszakos jelentőségű művét, hiszen a hiteles, tényszerű könyvek közé sorolják.

Egy korábbi feladatlapomon (In: Módszertani Közlemények, 1989. 4. sz. p. 240-242.) még általánosságban igyekeztem fölismeretni a szépirodalmi és az ismeretterjesztő könyvek jellemző vonásait (aláhúzással a felsorolt jellemzők közül), tehát elméleti szinten vártam a választ. Most úgy éreztem, fontosabb, ha egy valóságos könyvről tudja megmondani a gyerekek, milyen információs lehetőségekre vagy élményre számíthat. Így viszont nagyon nehéz megfogalmazni az adott kérdést, mert a gyerekek könyvismerete a helyi könyvtártól és a tanár ajánlásaitól függően változik.

A II/4. kérdés a gyerekek periodikaismeretére volt kíváncsi. Bizony, itt komoly hiányosságokra bukkantam, mind a témakörök, mind a periodicitás jelölésénél. Az ötödikesek 25%-ban, a nyolcadikosok 33%-ban „találták el” mindkét koordinátát. A 14 időszaki kiadvány közül a legtöbbben természetesen a Délmagyarországot, a régió legolvasottabb napilapját jelölték a helyén, míg a Heti Világgazdaság-ot (mely címében jelzi a periódust is, a témát is) és a Fülest már csak 8-8 fő írta helyesen. A Kincskeresőnél és a Süninél csak 50-40%-os a találati arány. Tipikusnak mondható tévesztés, hogy a Tiszatáj-at többben természettudományos folyóiratnak vélték (nyilván a címe alapján), míg az Élet és Tudomány és az Élet és Irodalom témáját jól, periódusát rendszeresen rosszul írták.

Érthető – egyben szomorú – hogy a História-t és a Rubicon-t alig 3-4 gyerek írta be valahová, többnyire a témájukat helyesen, a periódusukat nem megfelelően. Mindenképpen arra mutatnak ezek az adatok, hogy nagyon hiányos ismereteik vannak a gyerekeknek az időszaki kiadványokról, s a nyolcadikosok alig ismerik jobban a lapokat, mint az ötödikesek, pedig nekik már viztszerűsége el kellene igazodniuk ezen a téren is.

A szoros betűrend (II/5. feladat) a könyvtári segédeszközökben való keresés alfája és oméga, ezt tanulják a nyelvtanórákon is. Éppen ezért meglepő, mennyire bizonytalanok az ötödikesek a betűrendezésben. Csak 30%-uk (5 fő) adott hibátlan megoldást, pedig mindössze két nehézségi fok volt a felsorolt – és másutt is előforduló – tíz névnel (Marjai I. – K. May; Rockenbauer P. – Rónaszegi M.). A vezetéknevek aláhúzását kifejezetten kértük, ezzel is figyelmeztetve őket a külföldi nevek helyes besorolására, mégis több bizonytalanságot és figyelmen kívül hagyást találunk a nyolcadikosok között is, pedig ők 60%-ban kifogástalanul oldották meg a feladatot. Cooper nevét pl. hárman is így húzták alá: *F. Cooper*, s ennek megfelelően hátrább sorolták a nevét. Az y betűrendi helyével többben nincsenek tisztában. Mindezek arra mutatnak, hogy a betűrendet nem lehet elégszer gyakoroltatni.

A II/6-7. kérdés a tudatos könyvtárhasználat fokmérője, a válaszok azonban éppen ennek ellenkezőjére utalnak. A 6. kérdésre a gyerekek egyharmada meg sem kísérelte a válaszadást, a többi ötödikes is semmitmondó válaszokat adott, pl. „megkérdezem, betűrendben, könyvtárban”. A nyolcadikosok megnyilatkozása valamivel tudatosabb, de ők is (60%) csak általában beszélnek a katalógusról, tehát nem valószínű, hogy használták is. A könyvek raktári jelzete (7. kérdés) még inkább a rejtélyek kategóriájába tartozik. Az ötödikesek közül nyolcan kísérelték meg a meghatározást, így: „sorszám, a szerző autogramja, így könnyebb megtalálni a könyvet” stb. A nyolcadikosok egyharmada többé-kevésbé szabatosan határozza meg, hogy valamilyen témakört és M betűs író-t jelent, a többi (8 fő) azonban meg sem próbálkozik. Nyilvánvalóan alig próbálta meg valamelyikük a könyvekre írt jelzetek feloldását. (Vagy talán nem is találhatók meg a

jelzetek a könyveken?) Kísértetiesen hasonló arányokat találtam a 10 évvel ezelőtti, közel 500 fős minta katalógusismereti és -használati adatainál! A 25–30%-os tudatossági fok bizony ma sem adhat okot az optimizmusra!

Hogy némi vigasztalót is mondjak, megkaptam további 30 gyerek (6-7. osztályosok) kitöltött feladatlapjait (II. sz.) Szabolcs-Szatmár megyéből. Ők képezik a kontroll-csoportot, és ők 80-90%-ban helyesen oldották meg a feladatokat. Mint kiderült, az egyik csoport (Vásárosnamény) 5. osztályos kora óta könyvtári szakkörbe jár (heti egy órában), a másik csoport pedig (Nyíregyháza, Kossuth Lajos Gimnázium – 12 évesek) heti 2 órában kaptak ismereteket ebből a tárgykörből, és vizsgára is készülnek, ketten közülük a Bod Péter könyvtárhasználati vetélkedőn az országos döntő első és második helyezését érték el. Tehát nem ördögösség: megtanítható, megtanulható az önálló ismeretszerzés a tudatosság fokán is.

3. A tapasztalatok összegezése

1. A gyerekek sokkal könnyebben igazodnak el az alfabetikus rendszerű könyvekben, mint a többiben (pl. enciklopédia, menetrend stb.);

2. a kézikönyvtípusokat és gyűjtési határait alig ismerik;

3. a lényeglátás, következtetés, összehasonlítás (általában a jegyzetelés) nehezen megy;

4. a könyvtári jelzetek, katalógusok szinte semmit nem mondanak nekik;

5. a régióban közismert időszaki kiadványokat alig ismerik.

Mindez arra mutat, hogy igen sok a fehér folt a gyerekek önálló informálódási kultúrájában, de éppen ezért kell sürgősen megkezdünk a méréseket. Tisztán kell látnunk, hol javítsunk a módszereken, hogy munkánk hatékonyabb legyen. A jól kódolható feladatlapokat pedig be kell építeni az alapműveltségi vizsgarendszerbe, hogy a XXI. század nemzedékének biztos fogódzói legyenek az informatikai kultúrához is.

DR. BÓRA FERENC

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola
Kaposvár

Humor és nevelés

„A derűnek az iskolában két alapvető forrása van: a diák és a nevelő”

(Tari János)

„A gyermek, ha egészséges, vidámságra született – írja Tari János. – Kedveli a tréfát, a mókát, szívesen foglalkozik mímeléssel (utánzással), minden alkalmat fölhasznál, hogy vidámságát kifejezésre juttassa. Nem így van azonban a nevelők egy részénél, bizony sok nevelőben megfektetedik a derűre való hajlam, s komor kötelességgé válik az oktató-nevelő munka”.

A HIBA MINT KOMIKUMFORRÁS

„A komikum emberi gyengeségekre és kisszerű hibákra épül.”

(N. Hartmann)

Sok forrása van a komikumnak. Ahhoz azonban, hogy a tanítók, tanárok, a gyerekek felfedezhessék a komikumban rejlő vidám és nevetséges vonásokat, humorérzékre van szükség. Sok-sok komikus helyzet és jellem megismerése vezetheti el a gyerekeket és ifjakat a derűs szemléle-

tig, olyan világlátásig, melyben a valóság humoros (nevetséges) oldalát is képesek észrevenni. A tanulók a komikumból kiindulva, a humorérzék segítségével eljuthatnak a derű és vidámság kellemes élményéig. A cél a humorra nevelés: a komikum forrásától a nevetésig vezető út.

A rútság a komikum egyik forrása. Az iskolai élet, a tanulás számtalan helyzetet teremt a hiba elkövetésére. Gyakori, hogy a tanulók elhibázzák az összeadást, azt állítják, hogy Baranya megye székhelye Kaposvár, Toldi tengerit morzsolt édesanyja házában, s hogy Kossuth Lajos Rómában halt meg. Az ilyen és a hasonló esetek a felnőttekre nem gyakorolnak komikus hatást. A gyerekek és ifjak azonban kirobbanó nevetéssel fogadják társaik hibáit. Nikolai Hartmann kutatásaival igazolta, hogy nem a kis ártalmatlan hibák komikusak igazán, hanem a látszatot megőrizni akaró, elavulthoz ragaszkodó, a jogos igényeket elnyomó, az erkölcsileg hamis, az ostoba büszkeséget hangsúlyozó magatartás, a farizeus ravaszság, az önიმádó hiúság, a fondorlatos ügyeskedés, a megtévesztő alakoskodás, a tények csúsztatása –, s mindezek lelepleződése. „Különösen látható ez a balgaságban írja Hartmann – tehát az ostobaságnak abban a fajtájában, amely minden megfontolása ellenére elnéz (elvet) valami alapvető és kézenfekvő dolgot, különösen, ha ez az erkölcs területére tartozik”. A tanulók – Moliere „A fősvény” című művéből – a jellemhibák egész sorát ismerhetik meg. Nem csupán Harpagon fősvénysége lepleződik le, hanem hiszékenysége, a hízélgés módja, – és a képtelen nősülési szándéka is. Frosine a házasságközvetítő asszony félrevezeti a csúnya öregembert, s elhiteti vele, hogy Marianne – a csodálatos szépségű fiatal leány – undorodik a fiatal férfiatól, s velük szemben az öregeket részesíti előnyben: öreg férfiak arcképét őrizi szobájában, s azt állítja, hogy csak az öreg embereket érdemes szeretni. A jellemhibák – az ostobaság, a hiszékenység, a hiúság – olyan komikumforrássá válnak, amelyek újabb és újabb nevetést válthatnak ki. A szerző a hibákat a képtelenségig tágítja, a házasságközvetítő azt állítja, hogy a testileg-szellemileg „rozoga” Harpagon olyan szívós fizikailag, hogy el fogja temetni gyermekeit, s olyan sokáig fog élni, hogy végül is úgy kell majd agyonverni. A hízélgés más fortélyait alkalmazza a közvetítő asszony Marianne behálózására, s arra akarja rávenni, hogy akkor menjen férjhez a fősvény öregúrhoz, ha „kötelezi magát, hogy minél előbb meghal”. Nem csupán a jellemhibákra épülhet a komikum, hanem életmódra, a környezet ábrázolására, gondolkodásmódra, szokások ismertetésére.

A test komikuma is létrehoz humoros hatást. Nem komikusak a testi fogyatékoságok: a vakság, siketség, sántaság, bénaság, csonkaság, púposság. Komikus fogyatékoság lehet a kopaszság, a rövidlátás, a hebegés, a dadogás, a nagyothallás, a testtartási hiba. Az aránytalanság is forrása lehet a komikum létrejöttének: kis termet, kövérség, soványság, kis vagy túl nagy fej, elálló fülek, apró szemek, ormányszerű orr, vastag ajak, busa szemöldök. Komikus, ami a nemiséggel ellenkezik. A kisfiúkat „alkotásra készíti” egy szép nőt ábrázoló plakát, tankönyvi kép, melynek szakállt és bajuszt rajzolnak, a szájába pipát pingálnak. Szigetvári Iván írja: „a testi komikumban elég az egyszerű megjelenés, akár képen, akár a színpadon, a cirkuszban, a farsangi menetben.” Ilyen szituációk: a bohóc két méter magas gólyalábon sétál, nadrágja a földig ér, óriásnak látszik; egy másfél mázsás ember rálép az autó hátsó részére, s felemelkedik az eleje; ökölnyi hangjegyek látszanak a kottában, mégis nagyon közről nézi a zenebohóc; fényesen kopasz ember nagy gonddal fésüli három szál haját; a pipaszár lábú kislány anyja magas sarkú cipőjében és kalapjában – a „végzet asszonyaként” – illegeti magát a tükör előtt; indiánosdi játékban a csupacsont, apró fiúcska a Nagymedve, a lúdtalpas – csupa haj legényke – a Gyors Nyíl, a sokdioptriás szemüvegű vaksí gyermek a Sasszem; a csupa izom fiatalembert hosszú haja miatt kisasszonynak szólítja meg az öregúr; Arany János „A bajusz” című elbeszélő költeményében Szűcs György uram férfiasságát vonják kétségbe, mert „kopasz szájjal verte meg az ég”.

„Lehetetlenségeket tartalmaznak a képtelenségek,
ezek kizárják egymást, vagy logikailag össze nem
egyeztethetőket kapcsolnak össze”.

(Szigetvári Iván)

Képtelenség, groteszk gyakran válik forrásává a komikumnak, a tanulók örömmel fogadják a képtelen túlzást, a szándékos játékosságot. A bohócok közül néhányan úgy eltorzítják az arckut, hogy közel járnak a borzalmashoz és a visszataszítóhoz. Két vicc a „Bolond Istók” című vicclapból. Az egyik így hangzik:

Mondja, kérem, mondja, nincs Önnek a bal karján egy eperjegy?

Nincs bizony.

Akkor Ön az én testvérem.

A másik vicc:

Menjünk reggelizni!

Nem megyek!

Miért?

Mert először is nem szoktam reggelizni. Másodszor, mert hosszúnap van, tehát nem reggelizem. Harmadszor, mert már reggeliztem.

Morbidra hajló groteszk vicceket szívesen mondanak a középiskolások társaiknak:

Amint a vonat kiért az alagútból, a szerencsén rémülten veszi észre, hogy az angol útítárs ott ül a helyén, s hiányzik a szerencsén leány.

– Eszerint a menyasszonyomat ettem meg az alagútban! – kiált fel.

Tudatosan – a tréfálkozás szándékával – Petőfi Sándor 1847. szeptember 9-i keltezéssel a következőket írta Arany Jánosnak: „Ha meghalsz, akkor üss fekete pecsétet, de legalább a címet is te írd. – Küldd el nekem, mert két orr többet lát. – Most nyisd ki mind a hat füledet, hogy megérts.”

Közismertek a diákok által sokszor elmondott képtelenségek.

„Kik voltak a négy evangélisták? – a négy evangélisták hárman volnának: Lukács és Máté”.

„Van neki két kislány, akik közül az egyik leány”.

„Vele volt az ikertestvére, aki négy évvel volt idősebb nála”.

Groteszkké – az esetek nagy részében – az irodalmi alkotásban érvényre jutó nagyítás formálja át a komikumot. Például Münchausen által produkált képtelenségen jól nevetnek a diákok. Az ördögös báró úgy sütötte el a puskáját, hogy az öklével a szemére ütött, amitől szikra keletkezett. Münchausen elbeszéléséből egy képzeletbeli groteszk világot ismerhetnek meg a tanulók, a holdon lakó emberek a hónuk alatt viselik a fejüket, melyeket otthon is hagyhatnak, vagy maguk helyett elküldhetnek valahová. Az irodalmi lódítással is tágható a groteszk „hihetetlensége”. Münchausen azt hazudja, hogy egy tengeri állat gyomrában nem kevesebb, mint tízezer ember él.

Versbe rögzített groteszk is komikumból ered. A tanulók szívesen mondogatják a következő distichonokat:

„Zöld torony aljában a fák fűtörészve legelnek,

Csonka rom árnyában röpked egy árva tinó”.

Népmeséink tele vannak groteszk részletekkel: Nagyon tetszik a diákoknak a következő mese: „Nagy búsan beugrok a kertbe, eszem a diót, töröm a mogorót, jóllaktam császárkörtével. Egyszerre rám kiált egy ember: „Minek eszed a retket? Hiszen nem neked ültették a répát:” Azzal fölkapott egy tököt, úgy hozzánvágta a karalábét, hogy majd agyonvert a jég. Kérem: „Hol van a malom?” Azt mondják: „El van sétálni”. No hát én addig lefeküdtem, a szekeret kieresztettem legelni, az igát meg az ökröket a fejem alá raktam, aztán elaludtam.”

„Az iskola átveszi és fokozza a társadalom alábecsülését, lenézését a vidám kultúrával szemben”.
(Zsolnai József)

Konvencionális gondolkodás, cselekvés, normarendszer gyakran válik a komikum forrásává. A konvencionálishoz az emberek úgy ragaszkodnak, mint a törvényekhez, így egész látzatvilág alakul ki: a látszaterény, a látszaterkölc, a látszatemléltőség, a látszatabüszkeség. A konvencionális látszat összetevői: megcsontosodott formák, lélek (érzelem) nélküli ceremóniák, hamis szigor, buzgolkodó örködés a szabályok felett, a fiatalság (természetesen érző és cselekvő emberek) elmarasztalása, megszólása, elítélése. A komikumforrás nem magában a konvencióban, a pusztá elvakultságban, hanem a kontrasztban –, a konvenció elleni támadásban keresendő. A komikum hatására az előírások elveszítik tiszteletreméltó látszatukat, s feltárulnak az emberi korlátoltságok. Mindez Nikolai Hartmann elméleti összegzésének összefoglalását jelenti, tőle való a következő találó megállapítás is: „A konvencionális pontosan ott terpeszkedik, ahol eltömődtek az erkölcsi érzék valódi forrásai: az egyszerű jószág, a szeretet, elnézés, kímélet, figyelmesség.” A konvencionális ellentétként megjelenik a világjobbító tolakodó magatartás, mely túlzásai folytán komikumforrássá válik. A tudálékosság mindent fel akar fordítani. A világmegváltó azt gondolja, hogy csak ő lehet a letéteményese az előnyös metamorfózisnak.

Értékközömbös alkalmatlanságnak nevezi az esztétika azokat az emberi hiányosságokat, melyek nevetést váltanak ki. Ilyenek: a fellépés sutasága, a bukdácsolás, a dadogás, egyszerű tevékenység peches elhibázása. A gyerekeket különösen jellemzi: a nagyhangúság, a hebehurgyaság, a kapkodás, a szemérmesség, a feszélyezettség, (feszengés) a felelés előtti és alatti esetlenség, az ijedtség, a félelem, az exkuzálás, a blöffölés, a vagdalkozó védekezés, a gondolatok elkalandozása, az ábrándozásba menekülés. A tanári pálya minden korban az élcelődés céltáblája volt, különösen a szórakozottságot pellengérezték ki.

Eltorzult jellemek, agresszív és negatív cselekvések komikus elemeket tartalmaznak. A tettelegesség komikus forrásai: pofozkodás, ütelegelés, verekedés, hempergő birkózás, lövöldözés, üldözés, elgázolás, összeütközés, valaki leöntése, megdobálása, megbotlás. Az elesés ellenkezik az emberi méltósággal, Petőfi is alkalmazta az „Apostol” című művében e komikumforrást:

„Egy részeg cimbora
Amint kilép a küszöbön,
Olyat botlik, hogy képivel
Barázdát húz a megfagyott havon.
Teremtettéz a tisztas férfiú,
Hogy méltósága ilyen pórul járt.”

„Kisebb baleset”, tévedés nevetést csíhol ki a szemtanúból. Ezt a primitív komikumot élvezik a gyerekek: tortával dobálózás, levessel vagy paradicsommal leöntik a vendég ruháját, a levesbe beleesik a szemüveg, a galamb lerondítja a ruhát, kalapot. A tévedésből is létrejöhet komikus helyzet. Petőfi Sándor tudatosan alkalmazza a tévedést Arany Jánoshoz 1848. február 10-i levelében. Petőfi költőtársa „Murány ostroma” című epikus költeménye ügyében járt el a cenzornál és a nyomdában, s a következőket írta barátjának: „Bocsáss meg, hogy esőben, sárban végeztem Murány ostoba..., akarom mondani ostroma ügyében.”

A fősvény című színműből való a következő jelenet:

– Örömet szerezteél nekem Jakab mester, nem feledkezem meg rólad.

Belenyúl a zsebébe, Jakab mester tartja a kezét, Harpagon pedig kihúzza a zsebkendőjét.

Meglepetésre is épülhet a komikum, különösen a kisdíjak nevetnek a váratlanul alakuló helyzeteken: A bohóc megáll a porond közepén, és nagy erővel húz egy kötelet, melynek a vége

a bejáraton kívül van. Segítségül hív egy szolgát, majd egy másikat, aztán már hatan húzzák..., húzzák a kötelet. A nézők azt hiszik, hogy hatalmas elefánt van a kötél végén. Végre sikerül behúzni – egy kiskutyát. A viccek poénjai legtöbbször meglepetésként hatnak:

– Vendéglős úr ezt a levest nem lehet megenni.

– Az istenért, mi a baja?

– Nincs kanál.

Egy másik vicc ebből a úpusból:

– Mi bajod? Miért sírsz?

– Vilma néni úgy bánt velem, mint a kutyájával.

– No, hát mit csinált veled?

– Megmosdatott, megfésült, megcsókolt.

Kudarcot szenvedett tanulókat az esetek többségében kinevetik osztálytársaik. E romboló humorban a legcsekélyebb sikertelenség, elhibázott tevékenység kinevetéssel jár (nem tudja a gyerek a labdát elkapni, nem tud a kötélre és a rúdra felmászni, valamely sportversenyben alulmarad; nem tud felmászni a fára; lassan oldja meg a feladatot; nem mer megszólalni társaságban; gátlásos a másik nemmel szemben; alulmarad, ha a testi képességeiket mérik össze a tanulók; nem tud viselkedni társasági helyzetben stb.). A gátlásos, sikertelen tanulókkal szemben az „úgy kell neki” káröröm alakul ki. A csúfolódás, a gúny eluralkodása az osztályban, az iskolában a tanárok stílusától is függ. A sikertelenséget empátiával, segítőkészséggel, az emberi méltóság figyelembevételével lehet felszámolni. Nem engedhető meg a kinevetés, hanem már kisiskolás kortól arra kell nevelni a gyerekeket, hogy tanuljanak kudarcjaikból (a hibák elemzése, a sikertelenség előfordulásának okai, elkerülésük módjai, célhoz vezető új eljárásmodok keresése.)

A NYELVI ILLETLENSÉGEK

„A trágárság önmagában nem mulatságos”.
(Montágh Imre)

Sajtóhibákon gyakran derül az egész ország: „Az irodalmat négy (nagy) veszteség érte halálával”. „Az ellenfél disznónak nevezte. Az ilyen hang igazán sertés (sértés)”. Egy ház kapujában olvasható: „Itt jó koszt kapható”. Kaposvár egyik utcájában borbélyüzletet nyitott Fenekes Vilmos. Egy hét múlva a tréfáskedvű utcabeli fiúk festékszóróval egy ékezetet tettek a cégtáblára: „Fenekés Vilmos”. Falusi tűzoltószertárra krétával, nagy betűkkel kiírták: „Légy éber!” Az ötödik osztályos kisfiú keresztapja nevével helyettesítette a második szót: „Légy Wéber”!

Nyelvi durvaságokkal nem helyettesíthető a komikum. Pedig szép számmal vannak olyan felnőttek és fiatalok, akik viccekben, a mindennapi életben jópofáskodásnak tartják az obszcén szavak használatát. Trágár szavaik sokszor sértik mások érzékenységét, önértetét, becsületét. Sokan az illetlenséget összetévesztik a humorral, sértéseket poentíroznak vicceikben a mássággal, a más vallásúakkal, az eltérő bőrszínű egyénekkal, az idegenekkel szemben. A jóérzésű, az emberi méltóságot és szabadságot, a toleranciát figyelembe vevő felnőttek, gyerekek és ifjak izléstelennek és elítélendőnek tartanak minden olyan törekvést, mely a durva komikum eszközeivel (és más eszközökkel) bélyegez meg fajokat, felekezeteket, nemzetiségeket. Itt az ideje, hogy a pedagógia eszközeivel is hozzáfogjunk a trágárság, a stigmatizálás, a káromkodás, a nyelvi drasztikum felszámolásához.

A fiatalok trágár beszéde nem tartalmaz humort, hanem a műveletlenségről árulkodik. Bachát László írja: „Utazom a vonaton. Négy fiatalember megbeszéli a munkahelyi élményeit. Minden tagmondat után jön a b...meg... A gyakorlóiskola udvarán veszekszik két gyerek, hülye f.sz – nevezi egyik a másikat... A főiskola folyosóján vizsgaidőszakban: „Mit írt be az a vén k...?” „Le van sz...a”. Óvodás kislány szidja a testvérét, hülye pi...!-nak nevezi”. A példákban ennyi is elég. Tény, hogy a fiatalok bizonyos rétegeinek beszéde mosdatlan és durva. S aki nem

trágár? Azt kinevetik, s maradinak tartják. Az illetlen és mosdatlan beszéd okai: a fiatalság kilátástalan helyzete, az erkölcsi „elszegényedés”, az irodalom, a színház, a film, a televízió, a rádió „terjeszti” az izléstelen kifejezéseket; a lumpen elemek, a bűnözők drasztikus beszédét átveszik a fiatalok; a nevelés és oktatás gyengeségei, a szülői ház nevelőhatásának hiányosságai; az erkölcsi törvények és az illemszabályok be nem tartása; a durva beszéd elterjedése társadalmi magatartás következménye.

Figyelmet érdemel Lőrincze Lajos tanácsa: „A nyelvi ízlés romlásával az emberi magatartásnak más irányú romlása is együtt járt. Ebben rejlik az igazi társadalmi veszélyesség. Ne bátorítsuk ezt a magatartást és nyelvhasználatot, se az életben, se az irodalomban, ne keressünk számára igazolást, ne adjunk neki menlevelet.” A jövőben a társadalom egészének megnő a felelőssége az ifjúságot sújtó társadalmi hibák okainak megszüntetésében. A nevelés az elkövetkezendő időszakban nem mellőzheti a fiatalok erkölcsének megszilárdítását, a hibák komikumforrásainak feltárását, a groteszk igénybevételét, a helyzet- és jellemkomikum nevelőhatását, az agresszív mentalitást tápláló trágárságok visszaszorítását. Elérendő, hogy a komikum nevelőhatásainak módszerei kidolgozásra kerüljenek az oktató-nevelő munkában.

HELYZETKOMIKUM

„Az iskolában spontán módon előforduló derűs pillanatok”.

(Tari János)

Megtörtént (mindennapos) helyzetkomikum bearanyozza az iskola életét, s derűvel ajándékozza meg az alsó tagozatos kisdíákot, a középiskolás tanulót, a főiskolai és az egyetemi hallgatót. Tari János írja: „Az iskola, a tanítási óra nem valami derűt kiváltó színpad, ott komolyan kell viselkedni, s minél jobb produkciót bemutatni. A tanítási óráknak és foglalkozásoknak, néhány kivételtől eltekintve, komor a hangulata. Ennek egyik oka a pedagógusok között eluralkodott felfogás, hogy csak a feszült figyelem, a moccsatlan drill biztosítja a kellő megértést, a tények és következtetések alapos megfigyelését. Az iskolai komorság másik oka, hogy a pedagógiában tovább él a diákokkal szembeni távolságtartás”. (Iskolai Szemle, 1992/2.sz. 45.p.). A gyerekek és a fiatalok hálásak, ha tanítóik és tanáraik kihasználják a helyzetkomikumok nevetéskeltő hatásait.

Tanévnyitóról sétál haza az iskolába frissen beíratkozott gyerek. Egy ismerős néni megkérdezi tőle:

– Hányadik osztályba jársz kislány?

– Azt a tanító néni még nem mondta meg – válaszolja elbizonytalanodva az első kisdíák.

Szinte minden városnéző sétán előfordul nevetést kirobbantó szituáció. Az egyik alkalommal a kisiskolások nézegették a hatalmas templomtornyokat. A református volt a legmagasabb.

– Nézzétek, a tetején bádogkakas van! – kiáltott fel egy kislány.

Az égbenyúló torony tetejét nézte magasságot kémlelő arccal, összehúzott szemmel az egész osztály. Egy kislány az előbbi kiáltásra a felfedező örömeivel jegyezte meg:

– Igen, igen, krédlikakas!

Sok helyzetkomikumra adott lehetőséget a múltban a tanfelügyelői látogatás. Erről az egyik egytanerős iskola tanítója negyedik osztályosokkal – „Tanfelügyelő járt az iskolánkban” – címmel dolgozatot íratott. Az egyik gyerek így kezdte fogalmazványát: „Belépett az ajtón a szigorú tanfelügyelő. Lekezelt a tanító bácsival. Így szólt: Pista, van-e jó borod? Gyere, kóstold meg! – mondta a tanító bácsi. Egy óra múlva jöttek vissza. Biztosan erős volt a bor, mert nagyon jó kedvvel érkeztek vissza a terembe”.

Új szakfelügyelő kezdte meg működését egyik járásban. Mindig ott jelent meg, ahol senki sem várta. Az egyik iskolában a tanár kaparászást hallott az ajtó felől.

– Nézd meg, fiam, mi történik a folyosón? – szólt az első padban ülő tanulóhoz.

A gyerek nem ment ki az ajtón, hanem kinézett a kulcslyukon:

– Tanár bácsi – halkította le a hangját –, egy barna szem nézett velem farkasszemet.

A tanár zajtalan léptekkel az ajtóhoz osont, s felrántotta. Beesett a szakfelügyelő, aki, miközben a nadrágját porolta, így szólt:

– Pardon, pardon, én vagyok az új szakfelügyelő. Szeretném megnézni ezt az órát.

– A kulcslyukon? – mutatott az ajtóra a tanár.

A JELLEMKOMIKUM

„A jellem maga az ember, hasztalan iparkodunk eltitkolni. Egy mozdulat, egy szó, egy cselekedet végül is elárulja igazi jellemünket.”

(Márai Sándor)

Minden ember olyan „jeleket”, jellemzőket hordoz magában, melyek döntően befolyásolják gondolkodását, magatartását és tevékenységét. A jellem (karakter) olyan viszonylag szembetűnő vonásokat tartalmaz, melyektől felismerhetőkké válnak az emberek. A tevékenységben nyilvánvalóvá válik a lustaság és a szorgalom, a passzivitás-aktivitás, közömbösség-igyekezet, pontosság-pontatlanság, felületesség-alaposság. Az emberek közötti kapcsolatokban nagy szerepe van a jellemvonásoknak, ilyenek: rossz modor-udvariasság, kegyetlenség-irgalmasság, nyitottság-zárkózottság, hazudozás-őszinteség, elfogultság-tárgyilagosság, gyűlölködés-szeretet, visszautasítás-megértés, tiszteletlenség-udvariasság stb. A jellemből következik az ember önmagához és környezetéhez való viszonya: önbizalom-félszegség, önzés-önfeláldozás, beképzeltség-szerénység, gyávaság-bátorság, óvatosság-vakmerőség, összeférhetetlenség-türelem, következetlenség-következetesség, tisztességtelenség-tisztesség, becsületesség-becstelenség.

Jellemkomikumra épülő humor mindent és mindenkit „kicsívé tesz”. Minél magasabb rangú és tekintélyesebb valaki, annál veszélyesebb számára a lelepleződés („leránthatóság”). Jellemkomikum az irodalomban és a mindennapi életben egyaránt gyakran előfordul. A jellemhibák humor segítségével való feltárása a tanulók emberismeretét – a jellemtelenség elutasítását, s nem utolsósorban a derű és nevetés iránti fogékonyságot – biztosítja. A jellemkomikummal kapcsolatos példáim nem rendszerezettek, az irodalomból és a hétköznapi életből választottak.

Legrégebbi jellemkomikum a szent könyvekben található. A Talmud-ban a törvények és magyarázatok gyűjteményében – felszikrázik a jellem mosolyt keltő hatása. Különösen a tűzparancsolatot magyarázó szöveg tartalmaz jellemkomikumot. A szülők tiszteletét elrendelő parancsolatból születtek a legérdekesebb humoros talmudi anekdoták. Érdemes bemutatni egy példát ezekből. Askalom városában élt a pogány, Dámá, aki a város tanácsgyűlésének vezetője volt. Róla és erőszakos anyjáról szól a következő történet: „Anyja egyszer úgy ütötte arcul az egész tanács előtt, hogy a saru, amellyel ütött, kihullott a kezéből. A fiú felemelte és átnyújtotta neki, hogy megkímélje a lehajlás fáradságától.” Hasonló anekdotákon – Ferruccio Fölkel szerint – nevetni nem rengő hassal, teli szájjal szoktak, csak egy finom kuncogás hallik. Megrezdül az orrcimpa, a mosoly a szemben fészkel, s ragyogását is védik: a szemhéj szinte alig észrevehetően leereszkedik, a bőrön rajzolatok alakulnak ki, a szem sarkába ráncolatok gyűrődnek, melyek sugárasan a halánték felé tartanak”. (Múlt és Jövő, 1993/3. sz. 45. p.)

Századunk elejére – a háború által meggyötört kisember jellemére – utaló komikum található Jaroslav Hašek: Svejik. Egy derék katona kalandjai a világháborúban című művében. A nagyobb diákok élvezik a szerző erős torzítással létrehozott karakterábrázolását. A prágai kutyakereskedő egy pillanatra sem látszik „nagy jellemnek”, ügyefogyottnak ismeri meg minden cselekedetében az olvasó. „Mondja, Svejik, maga tényleg ilyen hülye?” – kérdezik tőle sokszor, és ő áhítatos hangon válaszolja: „Igen, főhadnagy úr, én tényleg ilyen hülye vagyok”. Svejik békeidőben lopott kutyákhoz pedigret hamisít, aztán felveszi az előleget, de a kutyát nem szállítja. A há-

borút szimulálással, lógással tudja átvészelni: mindenkinél félszegebbnek és ostobábbnak látszik, valójában azonban igazi bölcs, s minden bajból sikerül kikerülnie. Bárgyúságot imitál, alázatoskodik, füllent, meghúzza magát, s a szürke kisember élve marad a nagy világégésben. Jaroslav Hašekről – a világirodalom egyik nagy szatirikusáról – Bálint György így ír: „Vaskos, nyers humora, mindent kimond, mindent leír, de mégsem bántó és durva. Sőt: közvetlenségével, vehemens őszinteségével egyenesen elragadó. Ezenkívül Hašek gyilkosan jó szemű: ami az emberben csúnya, ostoba és fonák, azt egy gyermek kérlelhetetlen éleslátásával veszi észre, és egy gyermek csúfondáros jókedvével túlozza óriásivá...” (A toronyőr visszapillant I., Magvető Bp., 1969., 74-76 p.) A középiskolás diákok szeretik a túlárado egészséges humort, mely kibőfenti a harsány, teleszájú nevetést (esetenként a röhögést).

A közelmúlt gyakori célpontja volt az a tanár, aki jellemhibával akart jellemes embereket nevelni. Tari János a tanári csallhatatlanság és mindentudás látszatában tetszelgő pedagógus kinevetésének történetét írja le az Iskola Szemle 1990/2. számában. Selmezbányán századunk első harmadában tanított egy nagy tudású, de lassan-lassan nagyképvé váló nyelvtanár, akit az érettségi előtt álló diákok megréftáltak. A fiúk összesúgtak az egyik latinórán, s egy társai által megbízott tanuló a következő kérdést tette fel a tanárnak: „Olvastam egy régi szakkönyvben ezt a kifejezést: Sopalak akcsávrk. A könyv nem magyarázta meg, mit jelent e két szó. A tanár úr biztosan meg tudja fejteni a jelentését”. A tanár rövid ideig gondolkodott, majd azt mondta: „Igen, ez szanszkrit nyelven van írva, és azt jelent, hogy ...” – és itt valami kultikus megfjtést adott. A diákok csöndben hallgatták, csak a szemük ragyogott jobban a titkolt gyönyörűségtől. Befelé nevettek, s e nevetés degradáló ítéletet tartalmazott. Mert a titokzatos kifejezés úgy keletkezett, hogy az egyik diák kinézett a gimnázium ablakán, s ott azt olvasta az egyik cégablán: „Krivácska kalapos”. Ez fordítva olvasva nem más mint „Sopalak Akcsávrk”.

Jelenünkben – sajnos – ritkábban szikrázik fel az iskolai élet folyamatában a humor. A derűs-humoros-játékos pedagógusok óráit alig várják a tanulók. Még a „legszárazabb” témák is humorral telítődhetnek, ha a tanárok az általuk elmondottak tartalmi humorát kiaknázzák, s hajlandók játékos – humoros szituációk teremtésére is.

ÁGOSTONNÉ PÁGER MARGIT
Csongor Téri Általános Iskola
Szeged

Egy iskolakoncepció rövid ismertetése

A Családi Iskola, amelyet Nemesné Müller Márta¹ vezetett 1915–1943-ig, mindig kényes témája volt a hazai pedagógiának, egyrészt a szokványos 45 perces órák elhagyása, másrészt az integrált oktatás alkalmazása és az oktatás családias helyszíne miatt. A felélénkült reformpedagógiai áramlatok azonban visszatérítenek bennünket neveléstörténetünk e jeles fejezetéhez. A most ismertetésre kerülő iskolakoncepciót is ez az eszmevilág termékenyítette meg, bár a mai társadalom igénye sürgeti megszületését.

A *mi családi iskolánkban* individuál-lélektani alapon álló, rogersi szemléletű nevelési rendszert kívánunk bevezetni, amely más alternatív iskolák elveinek összehangolásával és támogatásával segíti az egyént a maga kiteljesedésében, és a magyar pedagógiát alternatív programjainak gyarapításában.

Abban kell a növendékeket elsősorban segíteni, hogy önmaguk lehessenek. Ehhez viszont önismerettel kell rendelkezniük, illetve széles körű mentális, szociális, szomatikus és szellemi is-

meretekkel, mert csak így találhatják meg helyüket, stabilitásukat, értékrendjüket az életben, a társadalomban.

Legyenek kialakult, pozitív kapcsolódási módjaik és pontjaik másokhoz, hazájukhoz, veszélyeztetett Földünkhöz és a világegyetemhez.

Az életet, a világot – melynek ők is részei – mint rendezett, egységes egészet saját élményként éljük át. (Ne tantárgyak egymástól elválasztott területein!) Így az ismereteket halmozó tudás helyett a letisztult bölcsesség útján indítja el tanulóit, beláttatva velük. „én tanulni akarok, és ehhez segítségül veszek minden eszközt, amit csak tudok. A tanárt is!”²

Célunk az is, hogy a gyermek a világ sokréteű jelenségeit saját élményein keresztül, belső indítatásból, sokszínűen és változatosan ismerje meg. Legyen ideje és alkalma ezen ismeretek feldolgozására.

Fejlesztetni kívánjuk a tanulóknál az önérvényesítésnek, a mások tiszteletben tartásának, a szerzett ismeretek önálló feldolgozásának és alkalmazásának igényét. Teremtsünk olyan (iskolai) légkört, melyben a gyermek partner, munkatárs, méltósága elismert, a vele szemben támasztott elvárások, feladatok és követelmények egyértelműek a fejlettségi fokának megfelelően. Céljaink szellemében az emberiség által felhalmozott értékeket és ismereteket közvetítjük.

Mindezek érdekében fontos egy közös megegyezésen alapuló pedagógiai szintér létrehozása és biztosítása, illetve a megfelelő elméleti háttér és dokumentumok kidolgozása. Ezen a szintéren a tanulók, a szülők és a szakemberek együttműködnek valamennyi iskolai tevékenységben, mint például a feltételek biztosításában, elnöleti tervezésben, a gyakorlati megvalósításban stb.

Szeretnénk, ha hatalmas betonépítmények helyett *családias körülmények* között töltené napját a gyermek. Egy család méreteinek megfelelő lakásban vagy házban, ahol csak a legszükségesebb, a higiéniát tiszteltben tartó átalakítások találhatóak az „eredeti állapothoz” képest. A szobák a gyermekek tevékenységéhez igazodnának. Padok helyett tárgyaló- és munkaasztalokat tervezzünk. A szobákban természetes a növény, az akvárium, a könyvszekrény, a pihenősarok... Egy szóval mindennek azt kell sugallnia, hogy itt egy nagyobb család lakik.

A program lényege, hogy a monumentalitás helyett a meghittség érvényesül. A környezetnek is azért van akkora jelentősége, mert a kialakuló munkalétkör nagymértékben hozzájárul a gyermekek önismeretének, önbizalmának fokozásához, a különböző életközeli helyzetek megoldásához.

Bármennyi időt töltünk is munkahelyünkön, életünk legfőbb szintere a család. A gyermekeknek ezért minél több időt kell ilyen természetes környezetben tölteniük, hogy ezeket a méreteket, normákat és viszonyokat szokják meg. Bár a családi iskolának is be kell tartania az iskolára vonatkozó higiénés előírásokat (pl. külön fiú- és leány-WC, -mosdó, mosogatásra, takarításra vonatkozó előírások stb.), mégsem lehet szempont azok merev betartása (pl. megvilágított felületek aránya, vagy külön fekete és fehér mosogató), hisz akkor éppen a meghittség veszik el a formásokhoz való ragaszkodás miatt. *A cél* csak az lehet, hogy egy *egészséges környezetet* biztosítson, amelyben a gyermek a maga önfeledtségében élheti világát, nem pedig, hogy merev szabályok korlátai közé szorítsa a tanulókat. (A családi iskolával szemben támasztott egészségügyi és higiénés elvárások mértékét is célszerű lenne az intézmény méreteihez igazítani. Gondolunk itt arra, hogy 5–7 gyermek csoportos foglalkoztatásához elég lenne egy másfél szobás lakás, de a mai egészségügyi elvárások külön főző- és melegítőkonyhát, fekete mosogatót, gazdasági bejáratot, fiú-leány mosdó-előteret stb.-t kívánnak meg.)

Összességében olyan rugalmasan változtatható körülményeket szeretnénk kialakítani, amely a gyermekek jó közérzetét biztosítja, és túlszabályozással sem teszi lehetetlenné.

A tanárok döntő többsége részfoglalkozású vagy önkéntes.³ A tanulás szervezését az osztálytanító irányítja, aki egyben a gyermekek legjobb ismerője és tanácsadója is. Maguk a szülők is aktívan és *ténylegesen* részt vehetnek a pedagógiai munkában, így a tanár-diák arány igen előnyösen alakulna (1:5-1:7 között mozog).

Jelentősen megváltozna a kapcsolat a szülői házzal. A szülők, rokonok, nagyszülők bármikor, bármely foglalkozásra bemehetnek. A kérés csak az, hogy a jelenlévőknek teljes értékűen be kell kapcsolódnunk a munkába. Csak így lehet igazán élményszerű az együttműködés. Szerveződésekben nagy szerepe van a lelkesedésnek, az önkéntességnek, az áldozatvállalásnak és a szülői elképzeléseknek.

Ideális esetben a nevelő- és oktatómunka vezetője egy házaspár. Nem baj, ha a férj nem pedagógus, hiszen az iskola körüli egyéb teendőket is magára vállalhatja. Így ha az oktatásban nem is, de a nevelés folyamatában akkor is részt vehet. A házaspár esetleges gyermekei és megfelelő korú rokonai is az iskola tanulóiként vannak jelen. Ez is az iskola családi jellegét erősíti, mintegy modellt adva a gyakori csonka családokkal szemben.

Ha a felállás mégsem a tervezett modell szerint alakul, külön figyelmet kell fordítani a nemek természetes arányára. Ebben az esetben az egyik – erre alkalmas – férfi kiemelt jelentőséget kapna az apai szerep betöltésére. A nem oktatói tevékenységet ellátók között is föltétlen lenne férfi, aki a „férfias” munkát – alkalmanként a gyerekekkel együtt – végzi.

Az oktató-nevelő munkába alkalmilag vagy hosszabb időszakra is bekapcsolódhatnak más személyek, pedagógusok, mesterek stb. A lényeg az, hogy aki ennek a munkának a során a gyerekekkel kapcsolatba kerül, az mind a családi iskola nevelőjének tekinthető.

A tanulók felvétele nem a szokványos beiskolázási kor szerint történik, és semmiféle válogatás nincs. Felvehető mindenki, aki az elképzelések szerint kíván fejlődni. Az iskola megadja a lehetőséget, hogy lassabban haladó, gyengébb képességű tanulók vagy betegek se veszítsék el önértékelési képességüket, elfogadják és szeressék saját magukat.

A merev osztálykeretet, az azonos életkorú, de minden területen más-más fejlettségű gyerekek évfolyamosztályát (a hagyományos iskola alapvető szervezeti formáját) egymást pozitívan fejlesztő tanulók csoportjai váltanák fel. Megvan a lehetőség arra is, hogy pl. testvérek vagy barátok egymás közelében tölthessék napjukat. A gyermek biztonságérzetét az egy csoportban lévő társakkal és a tanárral töltött hosszabb idő teszi lehetővé.

A csoportbeosztás sem merev. A csoportok aktualitását a végzett tevékenység és az abban résztvevők egyéni fejlettségi szintje adja. A csoportok változása újabb kapcsolatok kiépítését és elmélyítését is biztosítja. A továbblépés a tanuló általános érettsége alapján történhet, így bukás nincs.

A spontán szerveződő csoportok (3–7 fő) önálló ismeretszerzése adja a tulajdonképpeni oktatás alapját. Így lehetséges az, hogy a családi iskolában vállalkozói ismereteket és pl. természetgyógyászatot egyaránt elsajátíthatnak az érdeklődő gyerekek. *Igen széles körű ismeretanyag* sajátítható el egy ilyen iskolatípusban, mert minden tanuló egyénileg, belső indítatásból más-más területen tökéletesítheti magát.

A csoportok rugalmasak mindenben. Nem a szabályok merev betartása a *legfőbb*, hanem a *személyiség harmonikus fejlődése*. Tapasztalásokra építve, a belső igényeknek megfelelően, élményszerűen dolgozzák fel a világ dolgait.

Túlságosan szétzilálódna azonban a csoport, ha napról napra változna, ezért egy-egy nagyobb témakör feldolgozásánál feltétlenül együtt maradnak. Így a csoport valamelyest heterogén marad ugyan, de egymástól is tanulhatnak, az egyéni bánásmód is megvalósul. A későbbiekben a csoport további kis csoportokká szerveződhet, így módjuk van a lemaradó gyerekeknek, hogy abba a csoportba kerülnek, amelyik még ezen a témán dolgozik, akik viszont valamilyen témában már előbb járnak, szintén leszakadhatnak a csoporttól. Ezzel a tanulási móddal várhatóan szét fog csúszni az évfolyam, de nem is az évfolyamokra való tagolódás a lényeges, hanem maga a *folyamat*.

A program *folyamatossága* biztosítja, hogy az óvoda és az iskola, valamint az elemi és a magasabb osztályok közti szakadék megszűnjék. Egy humanizált formával, az „óvoda-iskolával”

indít, majd az elemi szint után eljuttatja a tanulóit egy szakmaig vagy az érettségiig (egyetemi felvételiig) is. Így igazán családias légkörben telhetnek a napok, s lehetőség van arra is, hogy néhány év eltéréssel együtt tanulhasson több testvér is (mivel az egyéni tanulási mód is biztosítva van).

A monoton 45 perces órarend helyett (az órarendkészítés tapasztalataira épülő) heti terv biztosítja a ritmust. Ez magában foglalja a tanulók tevékenységeit, és alkalmazkodik a feldolgozandó téma nagyságához. A szaktantárgyi ismereteken túlmutató lényeges összefüggések és ismeretek feldolgozására az átfogó témakörök a leginkább alkalmasak. Ezeket pedig kár lenne feldarabolni, sőt, ha a téma feldolgozása vagy a tanulók nagyfokú érdeklődése, aktivitása úgy kívánja, érdemes a tervezett időkeretet is tovább nyújtani.

Az ismeret-, a tapasztaltszerzésben a belső tudásvágy „kényszeríti” a tanulót a kívülről erőltetett eredmény és teljesítménycentrikusság helyett. Ilymódon az egyoldalú, mechanikus és sablonos megoldások és értékelések helyett kreatív megoldásokkal állhat elő, amely pozitív önértékelését erősíti. Megszűnik a feszített tempó, mivel a tanuló magának diktálja az ütemet, hogy lehetőleg mindent a legoptimálisabb időben sajátítsa el. Így biztosítható a legpraktikusabb idő- és energiafelhasználás is, s a tanuló a hatékonyságot szívja magába az energiapazarlás és nyűglődés helyett.

Ha a gyermek saját tempója úgy diktálja, gyorsított ütemben tanulhatja – mondjuk – a matematikát. Nem a specializálódás miatt, és nem is azért, hogy idő előtt matematikust neveljünk egy született újságíróból, hanem azért, mert egy adott időben épp a matematika iránt mutatott a legintenzívebb érdeklődést. Éppen azért kell az általa diktált gyorsabb ütemet biztosítani, hogy aztán belső készítetése szerint áttérhessen egy intenzívebb magyartanulásra.

Az elképzelésekhez egy – *a probléma belső szükségleteihez igazodó* – időkeret szükséges. Ezért a központilag javasolt napi és éves szintű óraszámokat ugyan tiszteletben tartva, de *epochális időtervezést* kívánnak alkalmazni. Az időbeosztás rugalmas, elsősorban keretjellegű. Összeállítását szervezési szakember végzi, aki a terhelés arányait is köteles figyelembe venni.

A hagyományos órai, napi, heti tananyagfelosztás helyett a témakörönkénti logikai egységet tartjuk szem előtt, igazodva a helyes napi időbeosztáshoz, eltérve ezzel a szokványos 45 perces óráktól.

Az a sokszínűség, amit valójában a hétköznapi követelmények diktálnak, szétfeszíti a szokványos tantárgyfelosztás és órabeosztás kereteit. Ezért olyan *integrált tananyagfelosztás* szükséges, ahol a határterületek ölelkeznek. Elképzelésünk szerint ilyen integrált blokkok a természetismeret, a szociális- és humánismeret, valamint az életmód. (Ezekből nem marad ki az idegen nyelvek tanítása és a zeneoktatás sem.)

Ezért kell rugalmas idő- és tanulócsoport-beosztás is, alkalmazkodva a pillanatnyi anyag nagyságához, mélységéhez, gyerekekre gyakorolt hatásához. Szem előtt tartva, hogy a napnak mely órái, és a hétnek mely napjai a leghatékonyabbak. Eszerint kell kiválasztani, hogy a hét mely napján érdemes például tanyára menni vagy kirándulni. (Az összóraszámkeretek nem változnak, csak más elrendezésbe kerülnek.)

A képzési rendszert három szintre tervezzük (Óvoda-iskola, elemi szint, emelt szint). Mivel a folyamat nem „menetelészterű”, hanem az egyénhez alkalmazkodó, előfordulhat, hogy valaki a korsoportja szerint más szintre kerül ki- vagy belépéskor, mint az egyéni haladása szerint áll.

A *tanulás alapja* az integrált témakörökön túl az *egyedi tanulást segíteni hivatott munkalap*, a hozzá csatlakozó ellenőrző és értékelő lappal.

Egy téma feldolgozásának a menete a munkalap alapján a következőképp alakulhat. A diákok egy-egy téma egyéni vagy csoportos feldolgozásához munkalapot kapnak. Ennek rövid bevezetőjében megfogalmazzuk, hogy mely témához és hogyan kapcsolható a kidolgozandó feladatlappal.

A következőkben javaslatot adunk arra, hogyan célszerű az anyagot feldolgozni. Felvezetésként felvillantunk néhány, a témához tartozó érdekességet.

A feladatlap következő egysége maga a téma. Feltétlenül fontos a téma pontos megnevezése, hogy félreérthetetlenül tisztázódjék, miről lesz szó a továbbiakban. Ezáltal nemcsak a célt jelöljük meg, hanem megadjuk a legfontosabb szakkifejezéseket is.

Ezt követi a téma részletes feldolgozása. Javaslatot teszünk a feldolgozás módjára: mit érdemes szóban, mit memorizálással, mit kísérletekkel, esetleg képletekkel feldolgozni. Jelezzük, mely probléma kapcsán hol, mikor, kinél lehet konzultációt igénybe venni.

Utalunk a megoldás valamilyen lehetséges algoritmusára is. Ebben a részben megjelöljük a feldolgozáshoz szükséges forrásokat (kézikönyvek, folyóiratcikkek, táblázatok, térképek, szemléltető ábrák stb.).

A feldolgozott témát, annak eredményét mindig be kell mutatni a többiek előtt, akár egyéni teljesítményről, akár a témára szerveződött csoport munkájáról van szó. Ennek célja a gyakorlás és alkalmazás mellett az, hogy a gyerekek megszokják a szereplést, vagyis önmaguk és teljesítményük vállalását, valamint az is, hogy kedvet ébresszenek a többiekben az adott témával kapcsolatos munkához.

A bemutatást követi a téma lezárása. Ez azt jelenti, hogy a tanár és a többi tanuló segítségével beillesztik a témát korábbi ismereteik rendszerébe, felfedve az eddig esetleg rejtve maradt összefüggéseket. Így a gyakorlás lehetőségei is kibővülnek.

Ezek után kerülhet sor a munkalapokat lezáró tesztek megoldására.

Az értékelés nem korlátozódik a tesztnek a tanár által adott véleményezésére. Ennél sokkal fontosabb a tanuló önértékelése, mely több szempontra kiterjed. A tanuló vagy csoport megvizsgálja, hogy az általa meghatározott idő alatt hogyan tudta megoldani a vállalt feladatot, jól hasznosította-e a konzultációs lehetőséget, mennyiben tudott a többiekkel együtt dolgozni, hány százalékos megoldást produkált a teszt megoldásakor, és vissza kíván-e még térni erre a feladatra.

A hagyományos iskola működését olyan mértékben szándékozunk megváltoztatni (szerkezetben, monumentalitásában és céljában), hogy átlépjük azt a kritikus határt, amelyen túl a változás már nemcsak látszat.

E célt is szolgálják a hagyományos tananyagon felül nyújtott ismeretek:

Mentálhigiénés és személyiségfejlesztő foglalkozások és viselkedéselemzések, életmódbeli, egészségmegőrző és természetgyógyászati tréningek, a mai élethez fontos vállalkozói és alapvető gazdasági ismeretek (beleértve a számítógépkezelést is), családi beszélgetések üzleti fogásokról, a siker és reklám területéről, valamint a házi és kerti munkák legfontosabb tudnivalói (elemi szinten növénytermesztés és állatgondozói alapismeretek).

Bízva abban, hogy *a természet teljességre törekszik, és mindenki önmagát tudja legmegfelelőbben tökéletesíteni* (ha tud és mer önmagára figyelni, és bízik önmagában), a tanulók egyéni ütemük szerint haladhatnak. Egyéniségüket, sajátos bájukat messzemenőkig figyelembe véve és azt megőrizve, biztosítja a terv, hogy az általuk kívánt területen, mértékben és ütemben fejlődhessenek. Itt nem speciális osztályok létrehozásáról van szó. Például nem lesz semmilyen tagozat, hanem amikor a gyermek belső indíttatásból az átlagosnál többet kíván például matematikával foglalkozni, megkapja a lehetőséget akár a „magyar tanulás” rovására is. Éppen azért, hogy amikor „annak jön el az ideje” (arra érik meg), a magyarral foglalkozhasson ugyanilyen mértékben, vagy talán még jobban.

A gyerekek egyéniségére kell szabni a legjobb megoldást. Nincs egyedül üdvöztető módszer. Mindenki más és más. Ezért mindenkit másként kell (egyéni) megközelíteni. Ez indokolja a program sokszínűségét.

Az elgondolások alapja az, hogy az ember életében igazán a *tartós attitűdök* lesznek meghatározóak és fontosak.

A humanisztikus gondolatokból is következik, hogy az értékelés nem a szokásos jeggyel oldódik meg. A sokféle tevékenység közül az igazán fontosak ugyanis nem „osztályozhatók”.

Nem mondható ugyanis, hogy egyik gyermek a másik társát csak kettesre szereti, vagy az, hogy az ő virágja csak hármásra hajtott ki, esetleg négyesre ápolta kishúgát, amikor az beteg volt. Rogers-i értelemben „tükröt tartani” viszont nagyon is szükséges. A *folyamatos értékelést*, az önmagában való viszonyítást, állásfoglalást kell tehát alkalmazni. Ez megvalósítható egyéni értékelő lap segítségével.

A program olyan egységeket kíván létrehozni, amelyek kiinduló feltételként a tanulók *aktuális felkészültségét*, fejlettségét veszik alapul. Így egy *minimummal zárt követelményrendszerre* épülve, addig lenne egy-egy tanuló az adott csoportban, amíg az ott kínáltakat el nem sajátítja. Ily módon – személyre szabottan – a tanulók a nekik leginkább megfelelő ütemben fejlődnek. Az egyéni sajátosságok ilyen mérvű figyelembevételéből adódik, hogy minden egyes projektnél más-más csoportba tartozhat egy tanuló.

A kilépési pontokat azonban biztosítani szeretné a program, tehát valamiféle „obsit” mindenképpen szükséges. Ehhez a *diagnosztikus vizsgarendszer* nyújthat segítséget.

A követelmények egyértelműbbé tételében és kidolgozásában a JATE Diagnosticszakai Vizsgaközpont szíves együttműködésére számítunk.

A vázolt nevelési rendszerhez a megfelelő körülményeket, eszközöket és segédeszközöket a fenntartónak, a munkához szükséges szakmai feltételeket és „forgatókönyveket” a pedagógusoknak, az együttműködést pedig a tanulóknak és a családoknak kell biztosítani. Bármely feladatot meghatározott időre szóló szóbeli vagy írásbeli munkaszerződésben rögzítünk.

Az iskola patrónusaival és látogatóival is szerződéses alapon kíván együttműködni.

Mivel a projektek életközeli problémákból indulnak ki, ezért egy-egy rész kérdés feldolgozásában külső, a témában elismert személyek is részt vehetnek. Esetenként családtagok (szülők, nagyszülők) is, akik bármely foglalkozáson bent lehetnek: azzal a feltétellel, hogy bekapcsolódnak a munkába, és nem nézőként vannak jelen.

Más iskolákkal az együttműködést úgy képzeljük el, hogy mint egy „láthatatlan iskola” létrehoznánk egy elméleti tantestületet, melynek tagjai különböző iskolák legjobb nevelőiből kerülnének ki.

A legszorosabb kapcsolat a *konzulens iskolával* lehetne, melynek szerepe az, hogy a sok kísérletezést és különleges felszereléseket igénylő témakörökből igény szerint „konzultációkat” tartana. Így a tanulók mintegy „távoktatásszerűen”, *egyéni ütemük* szerint haladnának bármely korosztályban, bármely témában. (Ebédkihordásban is, de más tekintetben is „anyáskodást” vállalna a konzulens iskola megfelelő szerződések szerint.)

Az iskola felekezeti és világnézeti szempontból is nyitott. Nem kívánja elvenni a felekezeti iskolák és óvodák potenciális tanulóit, de mindazoknak, akik igénylik hitük ápolását, ökumenikus módon biztosítja azt.

Tiszteletben tartjuk és közvetítjük a szülők, gyermekek, iskolafenntartók és pedagógusok elvárásait.

Az iskola nem egyszerűen ismereteket közvetít a gyermek számára, hanem élettér is, ahol a tanuló modelleket sajátít el a későbbiekre. Mindenképpen a diákot szolgálja azzal, hogy megtanítja vállalni önmagát, segít munkatársi kapcsolatokat kiépíteni, felelősen élni a döntésekbe való beleszólási joggal, esetleges kudarcait megfelelő módon átélni és azokat feldolgozni.

Iskolánk részt vállal az *állami ellátási kötelezettség*, illetve a közoktatási alapfeladatok teljesítésében, az alapfeladatok körét rögzítő jogszabályok és nevelési-képzési irányelvek (pl. Nemzeti Alaptanterv, vizsgakövetelmények) szerint: *alternatív pedagógiai rendszerrel*.

Elképzelhetőnek tartjuk, hogy állami iskolákba való részleges integrálódással, állami támogatás felhasználásával, de alternatív iskolaként valósítsa meg törekvéseit az ilyen intézmények egy része. Más részük viszont, – ha függetlenségérzetét és mozgásterét veszélyeztetve érezné alapítványi iskolaként, önálló intézményként dolgozhatna. (Az iskolák gazdasági jellemzői, „az egy

tanulóra jutó évi költségek" is jóval alacsonyabbak nemcsak a hagyományos, de az elit magániskoláknál is. A kedvező tanár-diák arány ellenére is, mivel sok az önkéntes és a folyamatba beegyező patrónus.)

Az iskola legfontosabb alapelve a *rugalmasság*: – az élet kívánalmainak megfelelően és a kereteket tekintve. Bárkit elfogadunk, aki szívesen bekapcsolódik.

Együttműködésünk alapja: *az elfogadó szeretet és a kiscsoport*. Mivel az *életből cselet megalapozása és kidolgozása a cél*, leginkább egy-egy görög filozófus köré gyűlt kis csoporthoz hasonlítható a családi iskola.

JEGYZETEK

1. Nemesné Müller Márta: A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája, Stúdium, Budapest, 1937.
2. Carl R. Rogers: Freedom to Learn for the 80's. Columbus, Ohio. 1983.
3. Mihály Ottó: Nevelésfilozófiai és pedagógiai célelmélet, Akadémiai Kiadó, Budapest. 1974.

DR. SCHEIBERT FERENC

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Főiskolánk projektjei a környezeti nevelés megújításáért

Természetesen messze nem kizárólagosan, de a környezeti neveléssel is szoros, immanens kapcsolatban egyre többet lehet hallani, olvasni napjainkban „*A projekt ... eszméről? ... oktatásról? ... tanulásról? ... módszerekről?*”. (1)

Az idézett folyóiratbeli cikk címének tartalmi, formai sajátosságai is jelzik, hogy nagyon nehéz a projektet a hagyományos neveléstudományi fogalomrendszerben elhelyezni. A cikk megjelenése óta eltelt idő és persze e témában megjelent publikációk sem sokat változtattak ezen a helyzeten. Hiszen éppen a projekt természetéből következik, hogy az integritást, komplexitást jeleníti meg. Talán azért is szerepel annyit együtt a környezeti nevelés témakörével, hiszen „tudja”, illetve „vállalhatja” jó eséllyel mindazokat az alapelveket, módszereket, stílust, amelyeket a sikeres, eredményes környezeti neveléssel kapcsolatosan a szakirodalom felsorol. Mindez kiderül azokból a ma már tekintélyes és hozzáférhető forrásokból, amelyek alapján a projektet az alábbiakban röviden jellemezni kívánom. (2, 3, 4)

Hortobágyi Katalin írja kézikönyvének 3. lapján, hogy „...a projektek sorozatára felfűzött ismeretszerzési folyamat láncreakciószerűen borítja fel a tradicionális iskolai folyamatokat, megváltoztatja a tanár- és diákszerepeket, magát az elsajátítást pedig egy alkotó folyamat részeként és eredményeként valósítja meg.” Jellemzői:

- a projekt olyan sajátos tanulási egység, amely egy konkrét életből vett probléma megismerésére és megoldására koncentrál;
- e megoldásra váró helyzetben tanár és diák együtt tervez, megszűnik a verbális képességek fölényhelyezete, közös a cselekvés, ellenőrzés, humanizálódik a folyamat;
- a szervezeti kereteket, formákat is átalakítja, a tanítási órák helyett blokkosított vagy epochális megoldásokat favorizál;
- igazi érvényt szerez az iskola és az élet, az individuum és a közösség elválaszthatatlannak hirdetett, de a „hagyományos” iskolában nem mindig következetesen megvalósított egységének.

A Benkő Gyöngyi és munkatársai által összeállított anyag a környezeti nevelésben jellemző, használható tanítási-tanulási stratégiákról szólva a következőket állítja: „Az akcióközpontú környezeti nevelés, amint az elnevezés is sejteti, egy-egy akciót tekint kiinduló pontnak. Az ismeretek is az akció sikeres teljesítéséhez szükségesek. Komplexen kezeli a környezetvédelem területeit. Problémaközpontú feldolgozást, tananyagrendezést feltételez. Elsősorban a projekt-módszer magyarországi terjedéséhez kapcsolható a tanulásfelfogás megjelenése.” Környezeti nevelés, oktatás, képzés Magyarországon = KTM Bp., 1993. 22. p.)

Főiskolánk törekvései a környezeti nevelés korszerűsítésére

Az előzőekben vázolt pedagógiai megfontolások jegyében sok kezdeményezés él főiskolánkon. Ezek közül hármat szeretnék kiemelni, melyek rövid bemutatása során képet próbálok rajzolni ezirányú munkáinkról.

1. Csatlakozásunk az új országos környezeti nevelési hálózathoz: a KÖRLÁNC-hoz. A KÖRLÁNC Projekt keretében az USA támogatja a magyarországi környezeti nevelést. Az eszme, a program megteremtője, szakmai irányítója dr. Havas Péter, aki „Tanítóban” is megírta a KÖRLÁNC célját:

- a helyi közösségek bevonása az iskolai program, tanterv készítésébe,
- a tanítóképzés, továbbképzés fejlesztése,
- a környezeti nevelés integrált módszereinek kidolgozása és terjesztése.

Ismertette a program főbb sajátosságait:

- nyitottság, holisztikus látásmód,
- komplexitás,
- a környezetért felelős magatartás kialakításában a korábban megfogalmazott elvek szerinti gondolkodás és cselekvés. (5)

Az esztergomi és kecskeméti tanítóképző főiskolák után mi is bekapcsolódtunk a programba. A KÖRLÁNC-hoz való tartozás lehetőséget ad a környezeti neveléssel kapcsolatos munkánk, terveink tudatosabbá tételéhez, a szűkebb és tágabb szakmai közvélemény előtti megmértetéshez. Kölcsönösen kicseréljük tapasztalatainkat, információinkat. Az eddig is meglévő környezeti nevelési törekvéseinket rendszerbe tudjuk integrálni. Ennek is köszönhető, hogy főiskolánk is tagja lehet annak az öt egységből álló pályázati csoportnak, amely a környezeti nevelés megújítása témakörében nyertes lett egy minisztériumi kiírásban. A team központja a kecskeméti Tanítóképző Főiskola, tagjai még a békéscsabai, szegedi és sárospataki pedagógusképző felsőfokú intézmények. A debreceni KÖRLÁNC-csoport tevékenységét igyekszünk több fórumon is bemutatni, ennek egyik formája a helyi szakmai lapban megjelent cikkem. (6)

2. 1992. óta folyamatosan szervezünk gyakorlóiskoláink tanulócsoportjai részvételével *erdei iskolai turnusokat*. Ennek a programnak a során megismertedtünk és folyamatosan lépést tartunk a téma szakirodalmával. (7, 8, 9, 10, 11) Hortobágyi Katalin, a téma szakértője többször tartott főiskolánkon előadást, konzultációt, látogatja erdei iskolai turnusainkat, tanácsaival segíti munkánkat. 1992-ben Szarvason otthont adhattunk az erdei iskolák IV. országos tanácskozásának, melynek keretében készült el a „szarvasi Körös-morotva megismerése, vizsgálata” című erdei iskolai keretprogram 12–14 éves tanulók számára. (11. sz. szakirodalom 81–85. p.) Az erdei iskolai programok a projekt eszme szerint építkeznek, az iskolai innovációs törekvések sajátos formáját valósítják meg. Saját gyakorlati munkánkban is igyekszünk érvényt szerezni azoknak a kritériumoknak, amelyekről szakmailag sikeres, ugyanakkor előremutató is lehet ez a törekvésünk. Ezek közül a fenti szakirodalmi forrásokra is támaszkodva, az alábbiakat tartjuk különösen fontosnak:

- a megismerés forrása a gyermeki tevékenység és a közvetlen tapasztalás, Szarvason ez mindig társadalmilag hasznos tevékenység megszervezését jelenti;

- az erdei iskola, az iskolára mint rendszer-egészre is átalakító hatással van: elő kell készíteni, számolni kell a következményeivel;
- az erdei iskolai program mintegy megelőlegezi a helyi tanterv készítését, nem a kötelező ismeretanyagot írja elő, hanem sokkal inkább a tevékenységeket, a tapasztalatokat körvonalazza;
- az erdei iskola a demokratikusabb iskolai életet, személyiségközpontú pedagógiát, a felfedező ismeretszerzést inspirálja;
- az erdei iskola a közösségi-szocializációs tanulás sajátos formája és eszköze.

A hazai erdei iskolai kezdeményezések az Erdei Iskola Egyesületbe jelenítik, tömörítik szervezetileg is magukat. 1993 októberében 80 tagot számlált ez a szakmai tömörülés. A mi erdei iskolai programunk ebben a közegben azzal lehet sajátos arculatú, hogy a főiskolai hallgatókat is bevonjuk az elméleti, gyakorlati munkába. Részt vesznek a programok előkészítésében, lebonyolításában, elemzésében. Fakultatív kurzusokat hallgatnak, szemináriumi és szakdolgozatokat készítenek. „A debreceni Kölcsény Ferenc Tanítóképző Főiskola gyakorlóiskoláinak Szarvason működő erdei iskolája azért örvendetes példa, mert mutatja, hogy az erdei iskola gondolata a pedagógusképzésben is megjelent.” (11. sz. ir. 40. p.) A főiskola átalakulása során a Vízi-telep a KLTE kezelésébe került. Ennek két következménye lett, amelyek gazdagították a lehetőségeket:

- a főiskola 1994-től nemcsak Szarvason szervez erdei iskolát,
- Szarvason a KLTE gyakorló általános iskolája is szervez erdei iskolát.

A környezeti nevelés megújítására vonatkozó törekvéseinket, ezek között is a több évtizedre visszanyúló szarvasi programjainkat több helyen is próbáltuk publikussá tenni. (Az utóbbi évek termését mutatják a 12, 13, 14, 15, 16, 17. sz. irodalmak.)

3. A 4H gondolat is megjelent főiskolánk elméleti, gyakorlati munkájában. A gyermekmozgalom mottója: „Gondolkozva építs kezdeddel egy egészséges, tiszta és emberi világot.”

A négy szó jelentése:

head	–	fej
hands	–	kezek
heart	–	szív
healt	–	egészség

jelzi, hogy a 4H mozgalom célkitűzése teljesen szinkronban van azzal, amit a környezeti nevelés korszerű törekvéseivel kapcsolatosan eddig bemutattam.

A program működésének szabályai:

- a megismerés és tapasztalatszerzés gyakorlati hasznossága a közösségi és egyéni érdekek artikulációjának egyensúlyát szolgálja;
- biztonságos légkör, közös felelősségvállalás az egészséges környezetért;
- a felnőtt vezetők jelentsenek mindebben szerepmódelleket.

„A felsorolt működési szabályok érvényesítése alapján a 4H programjának azt a tudatot kell erősítenie a fiatalokban, hogy a mai élet, a közeljövő nagyon fontos feladatokat tartogat számukra, és ők alkalmasak is azok megoldására.” (18)

Főiskolánkon a hallgatók speciálkollégiumi keretben ismerkednek a 4H mozgalom elméleti és gyakorlati kérdéseivel. (19)

Dolgozatomban vázlatos képet igyekeztem adni azokról a környezeti nevelést megújító törekvéseinkről, amelyek véleményem szerint sajátos arculatot adhatnak e témában főiskolánknak. Természetesen sok más a környezeti nevelésbe illeszkedő tevékenység folyik nálunk is. Ezeknek az ismertetése nem volt célom, mert feltételezéseim szerint ezek sok-sok hasonlóságot mutatnak más intézmények munkájával.

JEGYZETEK

1. Hortobágyi Katalin: A projekt eszméről? ... oktatásról, ... tanulásról? ... módszerekről?, Új Pedagógiai Szemle, 1991. 7-8., 165-169. p.
2. Puky István: Projektek a gyakorlatban, Új Pedagógiai Szemle, 1991. 7-8., 170-178. p.
3. Hortobágyi Katalin: Projekt kézikönyv, OKI IFA és IFK Budapest, 1991. Altern sor. 1.
4. Szedlák Éva: Megérteni, átérezni, cselekedni, Tanító, 1992. szeptember 4-5. p.
5. Havas Péter: Új országos környezeti nevelési hálózat, Tanító, 1993. 3. 19-20. p.
6. Scheibert Ferenc: KÖRLÁNC a Kölcsény Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán, Világító ceruza, 1994. április
7. Hortobágyi Katalin: Adalékok az erdei iskola múltjához és jelenéhez, Iskolafejlesztések, fejlesztő iskolák, OPI, 1988. 4. 5-24. p.
8. Hortobágyi Katalin: Az erdei iskola mint iskolafejlesztési projekt, Iskolakultúra, 1991. 5. 76-77. p.
9. Hortobágyi Katalin: Gondolatok az újjászülető erdei iskolákért, Embernevelés, 1991. 1-2. 80-94. p.
10. Hortobágyi Katalin: Ahol a fáktól jobban látni az erdőt, (Az erdei iskola pedagógiájáról) Új Pedagógiai Szemle, 1992. 5. 74-80. p.
11. Hortobágyi Katalin: Erdei Iskola, Altern füzetek 6., OKI 1993.
12. Scheibert Ferenc: Pedagógiai célú táborozás az Erzsébet-ligetben, Szarvas és Vidéke, 1991. június 20.
13. Scheibert Ferenc: A 250 éve született Tessedik szellemében, Szarvas és Vidéke 1992. május 1.
14. Fest Attila - Scheibert Ferenc: Debreceniek és szarvasiak együtt a környezeti nevelésért, Módszertani Közlemények 1993. 2. 100-102 p. és Szarvas és Vidéke 1992. november 13. 10-11. p.
15. Scheibert Ferenc - Suppné Tarnay Györgyi: Program a pedagógusképzés megújításáért, Olvasótábori projektek a tanítóképzésben, KFTKF. Debrecen, 1993.
16. Scheibert Ferenc: Gazdagabban, színesebben, (A szarvasi bázis programjairól) Egyetemi Élet, Debrecen, 1994. április 27., 22. p.
17. Scheibert Ferenc: Debreceniek az Universitas szellemében Szarvason, Szarvas és Vidéke, 1994. IV. 11. 3. p.
18. Bényei Sándor: A 4H program honi adaptációs lehetőségeiről, Új Pedagógiai Szemle, 1993.2. 86-90. p.
19. Nanszák Dr. Cserfalvi Ilona: A 4H gondolata Magyarországon, Módszertani Közlemények 1993.2. 103-104. és Tanító 1993. 6. 5. p.

DR. TÖRÖK GÁBOR

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Jegyzetek a szervesen szóösszetételekről

1. Folyóiratunk 34:1. számában azon elmélkedtem, mennyire hézagos a tudásunk a mellérendelő viszonyú összetételek tanításához. Bíraltam ezzel az „akadémiai nyelvtanunkat” (1) is, és bennfoglaltan a felsőoktatási jegyzeteket, tankönyveket is. Lehetőségeinket ismerem: még a mellérendelőknél is kevesebb tér jut az általános és középiskolákban a szervesen tanítására. Szükségtetik azonban, hogy itt is „legyen világosság”! Mert nincs.

A máig mérvadó nyelvtan szerint a szervesen összetételek tagjai közt nincs közvetlen mellé- és alárendelő viszony. *Omnis determinatio est negatio*. Hát ez a meghatározás valóban tagadás, de „jó” tagadás-e? *Mikor* nincs ilyen viszony? Csak a jelenben-e, vagy nem volt korábban sem? És ha régebben mégis lett volna, vajon szervesenletté váltak-e ezek a szavak azáltal, hogy egyrészt ez a viszony lett fölismerhetetlen, másrészt maguk az összetevő tagok egyike, másika vagy mindketteje elhomályosult? Továbbá szervesenné teszi-e az összetételt, ha keletkezésében szerepe volt idegen szövegek kissé szolgálai, de hagyományos fordításának? Helyes-e kapcsolatba hozni a szervesenülést azzal, hogy az összetétel *valódivá* vált: jelentése egészen más, mint a tagok jelentésének az összege?

S már nem kérdezem, hanem állítom: az egybeírás csakis helyesírási döntés, korántsem azonos azzal a nyelvtani ténnyel, hogy az egybeírt szók nyelvtanilag is összetételek. Ezt akkor is tudnia kell a tanárnak, ha neveléstani okokból nem „rombolja” nagyon is bírálható helyesírásunk tekintélyét.

2. Némelyek szerint az összetételek elhomályosodása, tagjaik fölismerhetetlensége egyben szervetlenné is teszi a szó tagjai közti viszonyt. Ez tévedés. Bármely fokig homályosodnak el az alkotó tagok, megőrzik eredeti mondattani viszonyukat.

Hangalakja szerint teljesen elhomályosodott a *nép* < *nő* + *fi*, az *arc*, *orca* < *orr* + *száj* stb. Eredetükben így is megmarad mindkettő összegező jelentésű, egyszerű kapcsolatos mellérendelő összetételnek.

Önálló szóként kihalhat akár az előtag, akár az utótag, akár mindkettő (*tegnap*, *szomjú*). De ha ismerjük eredeti jelentésüket, ezzel ismerjük a tagok szintaktikai viszonyát is egymáshoz. Kihalt az *id* 'szent', de él az *ünnep* < *id* + *nap*, *egyház* < *id* + *ház*; mi mások volnának szerkezetükben, mint jelzői előtagú alárendelő összetételek? Kihalt a *jó* 'folyó' (vö. finn *joki*), de él a *Berettyó* < *berek* + *jó*, a *Sajó* < *só* + *jó*, *Hejő* < *hév* + *jó*; tehát a „berkes folyó” vagy „berkek folyója”, a „sós folyó”, a „hév vagy meleg folyó”. Nyilván ezek is jelzősek, főként minőségjelzősek, olykor némi birtokos jelzői árnyalattal. Alanyos, tárgyas, határozói előtagú volt a *keszkenő*, *kesztyű*, *csecsemő*. Szóba se kerülhet, hogy szervetlenekké fokozzuk le őket.

3. Alakilag csak kissé változik, illetve tér el egy sor szóalak, amelynek megváltozott vagy épp most változik szófaji rangja. A mi kérdéskörünket közelről érinti a névutóvá válás. Névutóink készlete *évente* gyarapszik: *alapján*, *során*, *területén*, *céljából*, *értelmében*, *következtében*, *szempontjából*, *tekintetében* stb. (2). Szinte csoda, hogy ezeket névutóvá ismerve el, az *ízbent*-t még mindig ragos főnévnek minősíti mind régebb nagy, mind újabb, tömörebb értelmező szótárunk (3).

Ebből az következik az elemző tanár és diákja számára, hogy a *szabályok értelmében* (járt el), *figyelmetlensége következtében* (érte baleset) nem birtokos jelzős mondattani (szintaktikai), hanem névutós alaktani (morfológiai) szerkezet minden szakember szemében, aki szerint a névutósodás ezekben az esetekben már lezárult. Mások – köztük én is – kételkednek ebben.

Azt tanácsolnám, fogadjuk el diákjainktól, ha birtokos jelzőnek minősítik az állítólag már teljesen névutóvá vált, tehát a mondat szintje alatti, azaz csakis alaktani szerkezetbe illő efféléket! Legfőlegbb örülhetünk, ha valaki mégis névutóként, nevével együtt elemzi ezeket a mondat szerkezetét vizsgálva. Változásban van a nyelv. Mi tagadás, számomra viszont csak alaktani szerkezet a „*négy ízben* (beszéltem vele)” kiemelt része, s egészében számhatározói bővítőménye a *beszéltem* állítmányi alaptagnak. Nekem furcsa dolog, hogy a szótáríró ellentábor csakis az *ízbent*-t tartja ragos főnévvel kifejezett számhatározónak, s ennek további mennyiségjelzői bővítőménye a második szinten a *négy*...

Világos, hogy érinti ez az átmeneti szófaji helyzet az összetételeket. Bizonyos névutókról, névutófélékről még lerí alaktani tagoltságuk is, birtokos jelzői mondattani szerepük is. Közepes tehetségű ginnazista diákjaink is fölismerik bennük a *-já-*, *-á-*, *-é-* két oldalról kötött birtokos személyrag változatokat (a *-ja*, *-a*, *-e* egy oldalt kötött tag megfelelőit). Ebből pedig méltán következtethetnek rá, hogy az így személyragozott „névutó”-nak birtokos jelzője az a főnév vagy névutó, amely után áll. Az alaktani szerkezetét lefokozódott birtokos jelzőinek a birtokos jelzője olykor még másként is jelölve van, tudniillik *-nak*, *-nek*, raggal. Nekem máig szebb az *ennek alapján* szerkesztés, mint a terjedő *ez alapján* ragtalanság.

Az kényszerített némi bőbeszédűsége, hogy mai szemmel alaktani szókapcsolat vált összetétellé a *délután*, *holnapután*, *késékvül*, *magánkvül* 'önkívületben' szavakban. Az alaktani szerkezet – nem szintaktikai. Ezek az összetételek tehát ma nem alá- vagy mellérendelők. De nemhogy lazábbak ezeknél, hanem úgy „szervetlenek”, hogy sokkal szorosabban forrtak össze.

Mai szemmel...? Emlékezzünk csak: az *után* névutó eredetileg három szóelemből áll: az *ut-* kötött töből, az *-á-* E.sz. 3. személyű birtokragnak két oldalról kötött, hátul képzett változatából és az *-n* határozóragból, amely annak idején még nem felszíni helyviszonyú volt, hanem általános helyi tartamhatározó (lokatívusz). Így a *délután* és *társa*, a *holnap* + *után* tkp. délnek utána stb., tehát történetileg birtokos jelzői előtagú szerves, alárendelő összetétel. Hogy a *kétségkívül* csak ragmegtakarító formája a *kétségen kívül* kapcsolatnak, s így előtagja jelölt határozó, ez vitathatatlán. A másik példánkon, a *magánkívül* 'önkívületben' az előtag már jelölt is *-n* raggal; lévén a *kívül* ma általában ragvonzó névutó, eredetileg határozóval bővíthető határozószó.

A hivatalostól eltér a véleményem az *éjjeltájt*, *akkortájt*, *akkortájban* írásformáról. Maga az *éjjél* nyilván összetétel; de a felsoroltakat így némelyek már nem tartják összetételnek, mert szerintük s *-tájt*, *-tájban* már ragszerű. Mások e kettő közül a *tájban*-t névutónak minősítik. Ez utóbbiak szerint az *akkortájban* csak névutós, alaktani kapcsolat, tehát „szervetlen”... Az én meggyőződése, hogy a *tájt* is, a *tájban* is jól felismerhető ragos főnév, így az idézetek kijelölő jelzői előtagú alárendelt összetételek volnának, ha egybeírásuk által elismernénk a Helyesírási Bizottság illetékességét szófajtani részletkérdések megoldásában. Én abban is kételkedem, hogy mindezek összetételek. Az *ekkor*, *akkor* a *-kor* ragjuk miatt aligha lehetnek kijelölő jelzők a *tájt* előtt, inkább időhatározók, s szintén ragos alaptagjukkal csak esetlegesen és önkényesen írjuk ma egybe. Ám vitázzunk mindezen!

4. Végzetes eltévelyedése a szakembernek, ha azt tartja a szervetlenség ismérvének, hogy az összetevő szavak „jelentéstartalmukban már egyáltalán nem érintkeznek összetevőik jelentéstartalmával” (4).

Nyilván halványabban függ össze a tagok jelentésszövege az összetételével a *jóformán*, *jóllakás*, *képviselő*, *kisdolog* (családnyelvi), *nagydolog* (szintén) *párbaj* szavakban. Ettől azonban legfőljebb jelentésük szerint valódi összetételek, de szerkezetükben alárendelő előtagúak; hozzájuk hasonlít, de mellérendelő a *perpatvar*.

Az elő- vagy utótag némi alakváltozása sem teszi fölismerhetetlenné, hogy jelzői alárendelő összetétel a *rossze* < *rossz* + *se*; határozói értékű tárgyi előtagja van a szerves *mitugrász* (< *mit* = miért + *ugrász*) főnévnek, illetve olykor melléknévnek.

Szerves összetétel az *ábécé* is. Hiszen elő-, közép- és utótagja (ilyenre l. a *piros-fehér-zöldet*!) mind főnévi értékű betűnév, s köztük egyszerű kapcsolatosság a viszony. Nem cáfolja ezt, hogy a tagok sorrendje „mechanikus”, véletlenszerű. Nem magyar nyelvtani probléma, hogy a latin kis ábécé betűsorrendje (nem függetlenül a görögötől, sőt a hébertől sem) miért olyan, amilyen.

Rendkívüli a mondatban összetapadt *adjonisten*, *fogadjisten* szerkezete, ugyanis az állítmányi alaptag áll az élen, az alanyi bővítő tag a második helyen. Mégsem hinném, hogy emiatt szervetlenekké kellene lefokoznunk őket.

5. A történeti nyelvészetben jártasabbakat meggondolkoztatja tagadó- és tiltószói előtagú összetételek minősítése. Ilyenekre gondoljunk: *nemtörődöm* melléknév, *nefelejcs* főnév, *nemulass* főnév! Ne feledjük, a tagadó- és tiltószó a korábbi magyar felfogás szerint is (5) határozói bővítőmánya volt állítmányi igéjének. Ezért összetételeiket is bátran minősíthetjük – tágabb értelemben véve – határozói előtagú, szerves, alárendelt viszonyú összetételeknek. Ha döntésünkben lehet is kételkedni, de semmiképpen sem jelentéstani oldalról, vagyis azzal érvelve, hogy ezek *valódi* összetételek.

6. A végére maradt a *miatyánk* és az *üdvözlégy* megbeszélése. Ezeket eddig szervetleneknek tartották – a *hiszekegy-gyel* egyetemben. Ez utóbbi valóban szervetlen. Mind a három esetben felbőszít azonban – felekezeten kívül állva is – az a helyesírási döntés, hogy mindhármukat kisbetűvel kell írunk. Ezek éppúgy tulajdonnévi jellegű kötött szövegek, címek, mint a *Halotti beszéd*, a *Tihanyi alapítólevél* vagy az *Ómagyar Mária-síralom*. Föllázadok! A továbbiakban – bármit parancsoljon is a helyesírási szabályzat (6) – nagybetűvel kezdem e szavakat.

Nincs bennem megértés a nyelvészeti gondolkodás más baklövéseivel szemben sem. Az Úr imádságában elismerhetjük, hogy a *Mi* személyes névmás kitévése kissé szolgai fordítása a latin-nak (és az eredeti görögnek). El is hagyja mind az új protestáns, mind az új katolikus Biblia-fordítás: „Atyánk, szenteltessek meg a te neved”, „Atyánk, szenteltessek meg a neved” (Lk 11:2), megmarad viszont mindkét újrafordításban is Máténál (Mt 6:9) a „*Mi* atyánk...”.

Azért volna a *Miatyánk* szervetlen összetétel e régi és hagyományos fordításban, mert csak „esetlegesen”, „véletlenül” állanak e szavak egymás mellett a szöveg legelején? „Véletlenül”? Hamis érv. Esetlegesen, véletlenül kezdődik egy ima megszólítással (illetve tiszteletadással is)? Szónoki kérdés. Ha itt a tagok szervetlenül kapcsolódnak össze, akkor merészelje az így vélekedő hasonlóképp *szövegben*, *különírva* is úgy elemezni az „*Én* Istenem, jó Istenem...” kezdetű gyermeki esti imát, hogy benne az *én* nem „szerves” birtokos jelzője az *Istenem*-nek, hanem csak úgy szervetlenül áll előtte. Hasonlóképp: „*Én* Istenem, *én* Istenem, miért hagyál el engem?” (Mk 15:34). Mivel pedig erre már nyilván nem hajlandó, maradjon következetes fölismerő igazságához, s ismerje el birtokos jelzői előtagnak a *Miatyánk* *Mi*-jét is! Ezzel pedig megvilágosul az elméje, s már tudni fogja, hogy az *Üdvözlégy* előtagja is határozója (= 'üdvözölve') az állítmányi utó- és alaptagnak. Másféle értelmezése az *üdvöz*-nek nem győzhet meg. Nem lehet a magyarban befejezett melléknévi igenév az értéke, tehát nem lehet összetett állítmány névszói része... Gondoljunk a töté-nyelvről szóló és már unalmassá váló nyelvhelyességi vitákra! Ámbár még ebben a képtelen föltevésben sem válna szervetlenné az összetételi tagok viszonya...

7. Ezzel az alak- és mondattani latolgatással helyesbítettük sok összetett szónak eddigi téves besorolását is, bíraltuk az összetételek szervetlenségéről vallott eddigi nézeteket is. Gondolják végig az érintett szerzők az itt leírtakat, remélhetőleg lesz, amit el tudnak fogadni mindebből. Amiben nem ragaszkodnak korábbi álláspontjukhoz, álljanak elő a korábbiaknál jobb és újabb érvekkel.

NÉMI IRODALOM

1. A mai magyar nyelv rendszere. 1961. I, 425–6, 456–8; Bencédy-Fábián-Rácz-Velcsovnyé: A mai magyar nyelv. 1965.
2. Grétsy László szerk.: Mai magyar nyelvünk. 1976. 55; Sebestyén Árpád: A magyar nyelv névutórendszere. 1965.
3. A magyar nyelv értelmező szótára I–VII. 1959–62.; Magyar értelmező kéziszótár. 1972.
4. A mai magyar nyelv rendszere. 1961. I, 456; e fejezetért B. Lőrinczy Éva a felelős.
5. Simonyi Zsigmond: A magyar határozók. 1888–92. II, 368, kk.
6. A magyar helyesírás szabályai 11. 1984. 274, 360 stb.

KERTÉSZ SÁNDORNÉ

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola
Kaposvár

Vonalelemekből építkező kreatív betűtanítási eljárás

Csokonai Vitéz Mihályról írta egyik életrajzírója: „Kisdedi állapotjáról egyebet nem tudok annál, amit az anyjától hallottam, hogy már az ABC tanulására oly erőszakos vonatattott tudni-kívánó lelkétől, hogy eltördelt seprőkorókból rakta azt ki magának a földre,...” A költő az olvasás és írás tudományát ötesztendősen már birtokolta, s további fejlődéséről kiváló tanítói gondoskodtak, hogy a tehetséges palánta egyenesen, felfelé növekedjék, nehogy csenevész, természet ellen való növész legyen. Azt hiszem, a mai tanítósnak is megszívlelendő célok ezek.

A mai kisgyermek tudásvágya is éppen olyan erős, mint dicső elődünké, de valamilyen – még pontosan fel nem tárt – okból vagy okokból az olvasási, tanulási kedv meglehetősen gyorsan alábbhagy, s a kezdeti nekibuzdulás után jönnek a kudarcok, a kellemetlen pillanatok, a tanítói dorgálások, a megfelelni nem tudás tetet-leket gyötrő érzései. A szorongás, a kedvetlenség, a sikertelenség, a félelem bénítja a teljesítőképességüket. Ennek kialakulását mindenképpen meg kellene akadályozni, vagy ha már észleljük, oldani, megszüntetni lenne kívánatos.

A tanuláshoz való kedvet szeretnénk elősegíteni a vonalelemekből építkező kreatív betűtanítási eljárással, közismertebb nevén „pálcikás módszerrel”.

Az általános iskola 1. osztályában az előkészítő szakasz feladatai: a tanulók beszédképességének, manipulációs és grafikus képességének megismerése, fonémahallás és -ejtés fejlesztése, viselkedési szokásaikról való tájékozódás. Ideje pontosan nem határozható meg, egyéni fejlettség függvénye. Az eltérések miatt egyes (gyengébb képességű) tanulóknál a kezdeti sikertelenségek hatására gátlások alakulhatnak ki, vagy a meglévők még erősödhetnek. Ezeknek a negatív jelenségeknek az elkerülése végett az egészséges terhelés kialakítása érdekében, valamint a sikerélmény biztosítása céljából *a tanulásra előkészítés feladatait alapján más módszertani elgondolások alapján tervezzük és szervezzük*. Már az első tanítási napon elindítjuk a gyerekeket az *önálló ismeretszerzés útján*, amely a helyes tanulási szokások kialakításában segíti őket. Ennek érdekében a helyes hangképzés, a folyamatos hangkapcsolás készségének kialakítását, a beszédértés, a szövegértés képességének, a mondatfűzésben való jártasságának, a köszönés, bemutatkozás, megszólítás, a kérdés elemi szabályainak elsajátítását tartjuk elsődleges célunknak. Tehát a *használat, mozgósítható készségek jártasságok szokások* elsajátítására tesszük a hangsúlyt.

Tanítási eljárásunkban nagyobb a tanulók önállósága: a tanító könnyebben ellenőrizheti, hogy az elsajátított ismeretek milyen mértékben funkcionálnak, hogy sikerült azokat gyakorlatilag alkalmazni, biztonságossá fejleszteni a tanulók nyelvhasználatát.

A vonalelemekből építkező kreatív betűtanítás *lényege* manipulációs tevékenységen alapuló betűismertető eljárás, amely összekapcsolódik a rajzzal, az írással, a betűformákhoz tartozó szóképekkel, s azoknak megfelelő jelentésével. Kimondottan az első félév tantervi anyagának feldolgozásához használjuk. Ez a módszer lényegében nem új, hiszen a hangoztatás, a hang és a betű alapos elemzése (kirakása), majd a szóba, mondatba, szövegbe való visszahelyezése következetesen végigvonul más betűtanítási módszerek minden óráján is. Tehát ez az analitikus-szintetikus módszer csak módszertani újításokat tartalmaz, ebben különbözik az eddigiektől.

A nagybetűs kezdés előnye:

- A „pálcikás” módszerrel a *tevékenykedtetés sohasem válik unalmassá, egyhangúvá*. A gyerekek a már megismert betűk segítségével olyan szavakat is kirakhatnak, amelyek nem szerepelnek a könyvben.
- Ezzel a taneszközzel *megnyúlik az ún. előkészítő időszak*, s ez lehetővé teszi, hogy a gyengébben fejlett gyerekeket felzárkóztassa a tanító.
- Mivel nem szóképeket kell emlékezetükben rögzíteniük, hanem betűket ismernek meg, eredményesebben fejleszthető a fonémahallás, az analízis képesség. A fonéma-betű megfeleltetése is biztonságosabbá válik, átsegít az összeolvasás nehézségein.
- Mindez azt eredményezi, hogy a program végére nem „kvázi olvasni tudással” rendelkeznek a gyerekek, hanem valóban tudnak olvasni nagybetűs szavakat, mondatokat, sőt a gyorsabban haladók szöveget is.
- Ezt a célt szolgálja az is, hogy *nyolc oldal nagybetűs szöveg* is tartozik a taneszközhöz. Ez nemcsak differenciálást tesz lehetővé, hanem a lassabban haladó gyerekek számára is lehet belőle feladatokat válogatni.
- A nagybetűs alapszavak mellett kezdettől fogva szerepelnek a kisbetűs formák is. Ezáltal a program a kisbetűk megismerését is előkészíti, megkönnyíti, mert könnyű tudatosítani, hogy egy hangnak több betűforma felel meg.
- Az írástanítás szempontjából is előnyös, ha az előkészítő szakasz hosszabb. Közismert tény, hogy mennyire fejletlen a hatévesek mozgáskoordinációja. A betűelemek biztonságos vonalvezetése, az arányok és irányok helyes beidézése a betűírás és -kapcsolás tanításakor feltétlenül kamatozik.

Ezekhez az elgondolásokhoz kapcsolódik a cselekvés elve és szerepe az ismeretek elsajátításában, kialakításában, rögzítésében. Kis pálcikák segítségével végezzük ezt a manipulációs tevékenységet.

Az alapszavak rajzai és az azoknak megfelelő alapszavak szóképei szorosan összekapcsolódnak a betűk pálcikákkal való kirakásával. A szóképek megismerésével párhuzamosan folyik az adott szóban előforduló betűk megismertetése, elemzése cselekedtetés útján.

Ez az elképzelés magában foglalja azt a tényt, hogy kezdetben csak az egyenes vonalakkal álló nagybetűket tanítjuk meg, mert a gyerekek írásra való felkészítése nélkül más betűformák íratására nem célszerű vállalkozni.

Azt feltételezzük, hogy a gyerekek utánzó és rajzkészségére bátran támaszkodhatunk. Egyszerű fekvő, álló és ferde egyeneseket minden gyerek képes húzni. Úgy gondoljuk, hogy e mozzanatok összekapcsolásával érzékeltetni lehet az írás és a rajz közötti különbséget, megadva ezzel az írás-olvasás élményét a kis elsősnek már az első tanítási napon.

Tanulói taneszközök az 1–40. napig a következők:

- „felöltöztetett gyufásdoboz” (varázsdoboz), benne lefejezett gyufaszálak, egészek és felezettek,
- olvasókönyv nyolc oldal nagybetűs szöveggel a végén,
- olvasásgyakorlást és beszédfejlesztést szolgáló rajzos segédanyag, olvasási munkafüzet,
- vonalas írásfüzet a betűelemek írásának és kapcsolásának gyakorlásához,
- füzet vázolási gyakorlatok végzéséhez és rajzolásához,
- írólapok vagy újságfüzet.

Tanítói taneszközök az 1–40. napig:

- tanítói pálcikák: 1 cm átmérőjű puha rudak, 10 cm és 5 cm hosszúságúak, ráragasztott mágnesrúddal,
- alapszavak rajzai (egyszerű vonalú ábrákkal),
- alapszavak szóképei nyomtatott nagybetűkkel,

- összevont betűkártya – felső részén nyomtatott nagy – alatta a nyomtatott kisbetű képével,
- betűképsorozat a betűk négyféle alakjával.

Tanulói taneszközök a kisbetűk tanítása időszakában a 40–90. napig:

- írás munkafüzet az írás és az olvasás tanulásához,
- vonalas írásfüzet a betűalakítások és a kapcsolások, valamint a másolás, a tollbamondás, az emlékeztetőből való írás gyakorlásához,
- füzet a betűk vázolásának gyakorlásához és rajzok készítéséhez.

A tanító taneszközei a 40-től a 90. napig:

- alapszavak képei,
- alapszavak szóképei,
- betűsorozat: nyomtatott kisbetűkből, írott kis- és nagybetűkből.

A nyomtatott nagybetűk tanításának metodikai lépései:

1. A tanítandó betűhöz, szóhoz kapcsolódó beszélgetés elindítása. A beszélgetésből a tanítandó hangot, betűt tartalmazó mondat elemzése. (Ebben a mondatban legyenek benne a tanítandó alapszavak!)
2. A tanító lerajzolja nagy alakban a táblára.
3. A tanulók az üres téglalapba szintén lerajzolják egyenként.
4. Kiejtik, hangoztatják a képeken látottakat közösen, egyenként (fonémaejtés, fonémahallás fejlesztése).
5. Az ábrák nevének kirakása pálcikákkal:
tanító: táblánál,
tanulók: kicsi pálcikákkal az asztalon.
6. A vonalelemeket vázolgatják, rajzolgatják, majd felépítik írásban is.
7. Ha már több betűt ismernek, esetleg az ismeretlen betűk helyét koronggal is jelölhetik, majd helyettesítik a megismert új betűkkel.
8. A betűelemek alakításának és kapcsolásának ismertetését, gyakorlását értelemszerűen az órának abba a részébe tervezzük, ahol annak funkciója van.

Az írás munkafüzetet a 40–90. napig használják a tanulók. Ez a taneszköz kettős célt szolgál: a nyomtatott kisbetűk megismertetését és olvasását, valamint a kis- és nagybetűk írásának megtanítását az olvasással párhuzamosan. Ennek megfelelően a taneszköz egyes oldalai is kettős osztásúak. A lapok bal fele az írás tanulására, jobb fele pedig az olvasásra szolgál. Így nem kell a gyerekeknek külön taneszközt használniuk az olvasás és az írás tanulásához. Könnyen váltogatható a kétféle tevékenység anélkül, hogy a szervezés, az eszközök előkészítése, cseréje időt venne el az órából. (Természetesen van a gyerekeknek külön írásfüzetük, amelyben további írásgyakorlási, íráskalkulációs feladatokat végeznek. Olvasáshoz használhatnak más könyveket is. A szövegértés ellenőrzését szolgáló rajzos, válogató másolósos stb. feladatokat is az írásfüzetben vagy írólapon, esetleg az ún. mesefüzetben oldhatják meg a tanulók.

Minden új betű tanítása szóképből indul ki. Az alapszavak nagy, nyomtatott betűs alakjait már ismerik a gyerekek. Az első negyven napon végzett feladatok révén a hanganalízisben is jártasságot szereztek. S mivel a nagy nyomtatott betűkkel együtt kezdettől fogva a gyerekek előtt van a másik három betűforma is, valószínűleg nem okoz gondot a tanítandó betű hanggal való azonosítása. A nyomtatott kisbetűs szókép mellett – illetve a tulajdonneveknél nagy kezdőbetűs mellett – rögtön megjelenik az írott kép. (Ennek révén rögtön olvashatják az írott betűs szavakat, és felismerik, hogy ugyanazt a hangsort többféle írásjeggyel lehet rögzíteni.)

A kis nyomtatott betűkkel párhuzamosan tanítjuk az írott kis- és nagybetűket. Ezáltal nem húzódik szét időben a különböző betűformák megismertetése. hamarabb olvastathatunk és írathat-

tunk mondatokat, szöveget a tanulókkal. Nyelvhasználat-központú anyanyelvi nevelésünkben ez fontos, mert a nyelvhasználat alapegysége nem a szó, hanem a szöveg, ennek pedig a mondat a legkisebb egysége.

Az írástanulás szempontjából is jó, hogy a kis- és nagybetűk követik egymást. Írott betűink jó részében a kicsi és a nagy csak méreteiben különbözik (pl. o, ó, ö, ő, u, ü, ű, c, v, z). Más részüknél kicsi a vonalvezetésbeli eltérés (pl. i, í, cs, sz, zs, gy). Ismét más részüknél a kis és nagy írott forma jobban eltér ugyan, de a nagy írott erősen hasonlít a nagy nyomtatotthoz, amit már jól ismernek a gyerekek (pl. p, b, k, r, s). S mivel a legtöbb gyerek már iskolába lépés előtt megpróbálkozik a nyomtatott betűk írásával, nem okoz különösebb gondot a nagy írott forma elsajátítása. Viszonylag kevés olyan betűnk van, amelynek annyira eltérő a formája és a vonalvezetése, hogy komolyan számolnunk kellene a párhuzamos tanítás miatt bekövetkező negatív transzferhatással. Az írásalkalmazás szempontjából viszont igen nagy nyereség az, hogy minél előbb megismerik a gyerekek az összes írott betűt. Hamarabb használhatják eszközként az írást, helyesírásukban előbb tudatosulhat a nagybetű funkciója (mondatkezdés, tulajdonnév). Motivációs szempontból sem közömbös, hogy mikor tudnak leírni először önállóan egy mondatot, üzenetet, rövid levelet.

A továbbiakban az egyes lapok bal oldalával, az írástanítást szolgáló feladatokkal foglalkozunk, mivel ez a rész módszertani szempontból igen sok problémát tartalmaz.

Az írástanítás tantárgypedagógiája meglehetősen jól kidolgozott. A gyerekek olvasható, esztétikus írásának romlása az utóbbi két évtizedben megítélésünk szerint abból fakad, hogy az iskolában a tanítók nem veszik figyelembe a módszertani követelményeket, kevés gondot fordítanak a betűk alakítására és kapcsolására. Az írást valóban eszközként akkor használhatja a gyerek, ha az írásmozgás megfelelően beidegződött a betűk alakításában és kapcsolásában. Ehhez kedvező lehetőséget kínál a taneszköz.

Van az írástanításban néhány igen fontos módszertani követelmény, amelyet nem lehet sem elhagyni, sem a lépések sorrendjét felcserélni.

Ezek a következők:

1. Az írott betűt célszerű a nyomtatottból levezetni. Különösen fontos ez az első betűk tanításakor: akadnak gyerekek, akiknek számára még nem világos a hang-betű megfelelés, illetve nehezebben látják be, hogy egy hanghoz több betűforma tartozik. De lényeges ez akkor is, amikor a kis és nagy írott forma nagyobb eltérést mutat (pl. r, l, e stb.), tartalmaz pl. ellentétes hurokvonal a H-nál, fekvő hurokvonal az L-nél, D-nél stb.
2. A vonalvezetés bemutatását lehetőleg kövesse nagyobb alakban átírással vagy ráírásos vázolás. A gyerek ugyanis hiába ismeri a vonalelemeket, a betű írásához szükséges mozgássort mindenképpen rögzítenie kell. Ezt teszi lehetővé a munkafüzetben a nagyalakú, illetve a szaggatott vonallal rajzolt betű. A lassabban fejlődő gyerekekkel végeztetethet vázolást a tanító külön írólapon is.
3. Ezután helyezzük el a betűt a vonalrendszeren. S miután tisztázzuk, hogy hány vonalközt vesz igénybe, hol kezdődik, hol fejeződik be, hol metszik egymást a vonalak stb., a gyerekeknek önállóan írniuk kell néhány betűt a vonalrendszerben. Ezért az első sorban csaknem minden esetben önálló betűket kell írniuk. Előzőleg esetleg átírhatják az előnyomott mintákat is.
4. Ezután térhetünk át a betűk kapcsolására. Itt íratlan szabály, hogy a kapcsolási módok a könnyebbtől haladjanak a nehezebbek felé, és először az új betűhöz kapcsoljuk a már ismerteket. Majd ezt követően kapcsoljuk másokhoz az új betűt. (Ennek megfelelően terveztük meg a gyakorlásra szánt kapcsolásokat, illetve a szavakban is ezt tartottuk szem előtt.)

5. Mindezen ismeretek alkalmazása, gyakorlása következik ezután szavak, illetve mondatok írásával. Itt is alkalmazhatja a tanító a megadott minta átírását, ha a gyerekek fejlettsége ezt megkívánja. Csak ezt követően írasson az üresen hagyott sorba!

6. A betűírás, -kapcsolás, szó- és mondatírás gyakorlására megadott előírt sorokban ügyelni kell a betűk, szavak közti karikányi távolságra. A továbbiakban a különböző íráskalkulációs formákat a vonalas füzetben végeztetjük. Ezeknek anyagában szükség szerint figyelembe kell venni a betűalakítás és -kapcsolás hibáit, hogy korrigálhatók legyenek.

S most következzen a lapok jobb oldala, az olvasást szolgáló rész!

Mivel a tanítás első negyven napján a gyerekek megismerkednek az összes nagy nyomtatott betűvel, ilyen betűkkel írt szövegeket is megtanulnak olvasni, nem véletlen, hogy a kisbetűk tanulása közben is találkozunk nagybetűs anyaggal. Ennek különösen az első időszakban van fontos szerepe egészen addig, amíg elegendő kisbetű lesz ahhoz, hogy elhagyhassuk a nagybetűs formákat. A cél világos: a nagybetűs szövegek olvasásakor kialakuló összeolvasási technikát kell fokozatosan átvenniük a kisbetűs szövegekre, ugyanakkor fenn is kell tartani a „már tudok olvasni” élményét, amely motivációs szempontból is igen lényeges. Ezért van az, hogy az első oldalakon az olvasás gyakorlására többször szerepel olyan feladat, amelyben különböző betűformákkal írt mondatokat kell összekötniük a gyerekeknek. Néhol ugyanaz a szöveg nagybetűs és kisbetűs formában is előfordul.

Kezdetben kevés a mondat és szöveg olvasásának lehetősége a kisbetűk korlátozott számú ismerete miatt. Ekkor fontos szerepük van a betűformákat azonosító gyakorlatoknak. Vannak ilyenek a taneszközben, és mintájukra a tanító is alkothat hasonlókat tábla és írásvetítő felhasználásával. Csaknem minden lap először szavak olvasására ad lehetőséget, s ezekben szerepel az új betű. Nemcsak betűfelismertetést, összeolvasást gyakorolhatnak így, de a szavak értelmezésével, mondatok alkotásával a beszédfejlesztést is segíteni lehet.

Beszédművelési szempontból igen hasznosak azok a mondókák és ritmikus szövegek, amelyeket Murayné Szy Éva Játékos beszédnevelés c. könyvéből vettünk át. Ezek olvastatása, mondogatása a helyes hangképzést is fejleszti. (Többségük meseszerű: ezért értelmezésükre, folytatásukra, vagyis szövegalkotásra is lehetőség van.)

Az olvasókönyvben bőséges olvasási anyag áll a tanulók rendelkezésére. Ha ehhez számításba vesszük azt is, hogy a gyorsabban haladó gyerekekkel más könyveket is használhat a tanító, akkor az olvasási technika elsajátításában jó eredményekre számíthatunk. (A második félévben pedig több idő jut majd a szövegértés, a szövegértelmezés fejlesztésére, olvasás útján történő ismeretszerzésre, ha fejlettebb technikával rendelkeznek a gyerekek.)

A taneszköz olvasási anyagában tematikusság nem fedezhető fel. Az egyszerűség, a játékoság a ritmusban, a meseszerűség jellemzi az olvasandókat. Éppen ezért alkalmas az olvasástechnika fejlesztésére, nem vonja el feleslegesen a figyelmet. Az elsődleges szempont az, hogy abban, amit olvastunk, minél gyakrabban szerepeljen az újonnan megismert betű. Az anyanyelvi nevelés egyéb területeiről sokféle feladat megoldására van lehetőség az olvasandókhoz kapcsolódva. Változatos problémákat oldhatnak meg a tanítók az olvasottak értelmezésére és a megértés ellenőrzésére is.

Az olvasókönyv utolsó négy oldala már valamennyi betű ismeretét feltételezi. Az ott szereplő feladatok gyakorlásra és differenciálásra egyaránt alkalmasak.

A vonaleleimekből építkező kreatív betűtanítási eljárás első félévben használatos tankönyvcsalád hiányzó darabját, a második félévben használható olvasókönyvet elkészítettük. Hiánypótló munka ez, hiszen így lett teljes az 1. osztályos tankönyvcsalád. Tanító és tanuló szívesen dolgozik, tanul a szemléletben, módszertani elveiben egymásra épülő tankönyvekből.

Az első félévben használatos tankönyvek ún. munkatankönyvek, a második félévi olvasókönyvet is ehhez hasonlóan terveztük meg. Ez azt jelenti, hogy az egyes olvasmányok után összeállított

feladatsorok segítik a tanító munkáját, elsősorban a képességfejlesztésben. A feladatok sora egyrészt a tanulók közötti képességbeli különbségeket hivatott kiegyenlíteni, másrészt a nyelvi képességek szinte összes területét átfogja.

Természetesen mindezek *ajánló céllal készültek.* A tanító önállóságát, kreativitását nem kívántuk befolyásolni, csupán az előtte álló lehetőségeket tártuk fel.

A tankönyv művelődési anyagának összeállításakor a gyermekek életkori sajátosságaihoz próbáltunk igazodni, valamint értékes, tartalmas, érdekes, játékos szemelvényeket igyekeztünk válogatni. *Az anyag gerincét a mesék, állatmesék alkotják, ezt egészítik ki versek, találós kérdések, mondókák, nyelvtörők, kiszámolók, népi bölcsességek. Természettudományos ismereteket közlő szövegek is tekintélyes számban helyet kaptak az összeállításban.*

Tankönyvünkben több szemelvény olvasható, mint a rendelkezésre álló tanórák száma. Ezzel a választás, a szelekciós lehetőséget is biztosítani kívántuk a tanító és tanulók részére egyaránt. A művelődési anyag és a tanmenet összeállításakor a heti kilenc anyanyelvórát vettük figyelembe. Ebből következően a szemelvények után található feladatsorok sokrétűek. A következő területeket kívánják fejleszteni: *olvasás-olvasástechnika; szövegértés; beszédtechnika, beszédfejlesztés; írás, írástechnika, íráshasználat; helyesírás.*

A tankönyv fejezeteihez készült tanmenetet is ezen mutatók szerint készítettük el. Ezt abból a megfontolásból tettük, mert a beszéd-olvasás-írás-helyesírás egymástól elválaszthatatlan anyanyelvi területek, fejlesztésük csak integráltan lehetséges.

Az olvasási képesség fejlesztése kiemelt fontosságot élvez koncepciónkban, *fő hangsúlyt a néma értő olvasás kapja. A hangos olvasáskor az olvasástechnika pontossága, ezen belül az artikuláció, a folyamatos hangkapcsolás, az írásjelek helyes érzékeltetése élvez prioritást.* Természetesen a beszéd tartalmi és technikai oldala a többi anyanyelvi területtel együtt fejlesztendő. Az írás, írástechnika tökéletesítése is részét képezi a tankönyvünkben található feladatoknak. *Az írásos feladatokat az esetek nagy többségében a füzetben végzik a tanulók. Ezt külön ábrával jelöltük kezdettől fogva.* Alakítási és kapcsolási feladatok gyakorlása, a különböző íráskalkulációs formák elvégzése (másolás írottól írottá, nyomtatottól írottá), tollbamondás (látó-halló, látó, valódi), továbbá az emlékezetből írás – megfelelő tartalommal és terjedelemmel – részei az írásközpontú anyanyelvi óráknak. A tanmenetben jelöltük ezeket a tevékenységeket.

A gyakorlóórákat úgy terveztük, hogy anyaguk nem kötött. Hiszen az ilyen típusú órának éppen az aktuális probléma, hiányosság, pontatlanság, bizonytalanság korrigálása, pótlása, pontosítása a célja. A képességek differenciálására is van lehetőség. Ismert, már olvasott szöveg is lehet a gyakorlás anyaga, de ismeretlen olvasmányokból is válogathat tanuló, tanító egyaránt.

Meglehetősen sok rajzos feladatot terveztünk. Célja a finom mozgások, a szín-, arány-, formaérzék fejlesztése, ezen kívül a gyermeki fantázia kivetítődését rendkívül fontosnak tartjuk. A művelődési anyaghoz kapcsolódó tanmenetet is készítettünk. A tankönyv megjelenésével egyidőben a meglévő tankönyvhasználati útmutatót bővíteni kívánjuk a második félévre vonatkozó elméleti és gyakorlati tudnivalók kifejtésével. Egyébként az 1. osztályos első és második félévi taneszközök, tankönyvcsalád megrendelhető a kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolán.

Önművelés és testedzés

Javaslati felmérésre az általános iskolák osztályfőnöki munkaközösségei számára

Gyakran keseregnek pedagógusok, szülők, hogy a mai gyerekek legfőbb jellemzője az, hogy nem olvasnak, nem mozognak. De az már kevesebb iskolában hangzik el, hogy mit kell tenniük, vagy mit is tettünk annak érdekében, hogy ez a helyzet változzon.

Ezt a felmérést az osztályfőnöki munkaközösségeknek javaslom a következő tanévre. Jól szervezve, a feladatokat arányosan elosztva, sokkal kevesebb munkával jár, mint a kollégák feltételezik. A felmérés összegezése után nevelőtestületi határozattal lehet továbblépni.

I. A felmérés témája:

A 6–14 éves tanulók szabadidejének pedagógiai-érzelmi befolyásolása.

II. Hipotézisek:

1. Az iskola a jelenleginél jobban áthatja a fiatalok élettevékenységét.
2. Az általános iskolai tanulók többsége nincs túlterhelve, csak rosszul szervezi az élet- és napirendjét, így szabad ideje nem elég arra, hogy egyéb személyiségét fejlesztő tevékenységet végezzen, testileg és szellemileg regenerálódjék.
3. A szabad idő mennyisége, de főként tartalma a 6–14 éves korú tanulóknál jelentős eltéréseket mutat. A család életmódja sokkal meghatározóbb, mint anyagi viszonyai.
4. A 8. osztályos tanulók (különösen a lányok) szabad idejének eltöltése már bizonyos rokonságot mutat a felnőtt lakosság szabadidős szokásaival.
5. Lakóhelyünk gazdasági, társadalmi és kulturális körülményei nem biztosítanak kellő lehetőséget a szabad idő kulturált eltöltésére.

III. Feladatok:

A tanórán kívüli nevelés és a család együttes hatása igen jól mérhető a megnövekedett szabadidő célszerű felhasználásának vizsgálatakor.

Az iskolának saját munkája megújítása során óhatatlanul nagyobb gondot kell fordítania arra, hogy mennyire sokasodik a tanulók szabad idejében a hasznosan alkalmazható foglalkozások száma, eszközök nagysága, módszerek változatossága. Milyen fiziológiai vagy művelődési üresjáratok keletkeznek, mert ezek lekötik a gyerekek idejét, energiáit anélkül, hogy személyiségük fejlődéséhez igazán hozzájárulnának.

IV. A felmérés tartalma:

1. A tanórán és iskolán kívüli nevelőmunka tartalmi tervezése, koordinálása:
 - a) Az iskola és (esetleg) a gyermekmozgalmak *pedagógiai tervének cél- és feladatmeghatározásai* az iskolán kívüli nevelőmunkára – különös tekintettel a szabad idő ismert és feltételezett szervezeti formáira.
 - b) *Koordinációk*: a családi, az iskolai és az iskolán kívüli nevelési tényezőkkel való együttműködések tervezettség, lehetőségei.
 - c) *Tervezettség és spontaneitás*.
2. A szabadidős tevékenység *tartalma, módszerei*:
 - a) Típusai, arányai, időbeni elosztása (tanév, nyári szünet, hétköznapi, hétvége, évközi szünetek).

- b) A szervezés és a mozgósítás módjai, a résztvevők köre, megoszlása.
- c) Különböző szervezeti keretek között folyó tevékenységek összehasonlítása.
- d) A spontaneitás szerepe.
- e) Javaslatok új szervezési formákra, módszerekre (különös tekintettel a hosszú hétvégére). Ennek szükségessége volt-e (!)
- 3. A tanulók szabad idejének *irányítása, segítése, szükséges ellenőrzése*:
 - a szülők, a testvérek, a barátok szerepe,
 - az osztályfőnökök, a gyermekönkormányzat, a szakmai mk-k, az iskolavezetés szerepe,
 - a könyvtárak szerepe,
 - a tömegkommunikációs eszközök szerepe.
- 4. A szabad idő kulturált eltöltésének *személyi, tárgyi, szervezeti feltételei*
 - a) a családban
 - b) az iskolában
 - c) a napköziotthonban, fakultációkon, klubokban, szakkörökben
 - d) a lakóterületen

V. A felmérés módszerei:

1. Szakirodalom tanulmányozása.
2. Dokumentumelemzések:
 - a) Központi és helyi felmérések, jelentések, értékelése, határozatok, útmutatók tanulmányozása.
 - b) Folyamatban lévő kísérletek, módszertani próbálkozások, pályázati anyagok összevetése a helyi tapasztalatokkal.
 - c) Tartalomelemzések, helyzetelemzések, az iskolai, a napközis, az osztályfőnöki, a szakmai munkaközösségek munkatervei, osztályfőnöki, fakultációk, klubok, szakkörök és speciális területek munkaterveinek elemzése alapján.
3. *Megfigyelések*: foglalkozásokon, összejöveteleken, családban, baráti közösségekben, kulturális intézményekben, utcán stb.
4. *Beszélgetések, interjúk, ankétok*: A felmérés körébe tartozó osztályok tanulóival és szüleikkel, továbbá a IV/3 alatt felsorolt felnőttekkel és tanulókkal.
5. *Kérdőíves adatgyűjtés*: pl. 4.5. és 8. osztályokkal, az adott osztályok osztályfőnökeivel, gyermekönkormányzatával és valamennyi érdekelt szülővel.

VI. A felmérés köre:

1. Itt kell meghatározni annak az iskolának a jellemző jegyeit, amelyekben a felmérés folyik.
Pl. így:
Iskolánk: 75000 lakosú város 800 fős általános iskolája 24 tanulócsoporttal, 5 osztályos ÉKP tagozattal, orosz és angol nyelvtanítással (3. osztálytól felfelé). Saját konyha, 12 ezres állományú könyvtár, tornaterem, aula, részleges szaktantermi ellátás biztosítva, stb...
2. *Kontroll iskola*: (amennyiben szükséges, a lakóhely egy hasonló iskolája).

VII. A felmérés időzítése:

1994. szept. 1-től 1995. aug. 31-ig vagy
1994. jún. 15-től 1995. máj. 31-ig.

VIII. Feltételek:

1. Személyi:

Itt kell megszabni, hogy ki a felmérés felelős vezetője (nevelési igh. vagy km.-vez.), és kik a felmérő csoport tagjai. Javasolom, hogy a fentiekén kívül szülő, iskolakönyvtáros, speciális fakultációt vezető nevelő is vegyen részt ebben a munkában.

2. *Objektív feltételek:*

Nyitott, megfelelő szakmai-pedagógiai koncepcióval rendelkező nevelőtestület, mozgó-könyv és felelősségteljes munkaközösségi tevékenység, aktív szülői közönség, megfelelő közművelődési intézményi háttér.

3. *Anyagi feltételek:*

A felmérés elvégzéséhez rendkívüli vagy speciális anyagi ellátottság nem szükséges. A felmérés szerepelhet az év végi jutalmazás célfeladatai között.

IX. *Összegzés:*

X. *Feladatok megszabása:*

1. Igen fontosnak tartom, hogy az összeggést a nevelőtestület minden tagja megismerje, és az osztályfőnöki munkaközösség által előterjesztett feladattervet megvitassa.
2. A feladattervben a következőkre célszerű kitérni:
 - a) osztályközösségekre,
 - b) speciális évfolyamokra (1.5.8.o.)
 - c) gyermekönkormányzatra
 - d) felnőtt iskolaközösségekre (elsősorban of. és testnev. mk.)
 - e) szülői munkaközösségre
 - f) iskolai könyvtárra
 - g) közművelődési intézményekre
 - h) speciális lakóterületi tényezőkre

AJÁNLOTT IRODALOM

(a kötelező hatályú iskolapolitikai dokumentumokon kívül)

1. Bartal – Széphalmi: Adatgyűjtés és statisztikai elemzés a pedagógiai gyakorlatban. Bp. 1982.
2. Kozma Tamás: Hátrányos helyzet. Bp. 1979.
3. Nevelhetőség és az általános iskola (szerk. Illyés Sándor). I. II. III. Bp. 1985.
4. Snyders, Georges: Irányított nevelés vagy szabad nevelés? Bp. 1977.
5. Weiss, Donald: Az életszervezés művészete. Bp. 1986.

HEGYINÉ CSERNUS JUDIT

Németh László Városi Könyvtár
Hódmezővásárhely

Hogy játszva tanuljunk

Pedagógus, könyvtáros és szülő – s különösen egy könyvtáros-szülő – nagy bizakodással kíséri figyelemmel a gyermek, az olvasópalánta ismerkedését a betűkkel, az olvasás örömeivel.

A jó szakember iránymutatása egy életre kihat. Könyvtáros kollégáim közül ki ne tudná felidézni annak az irodalomtanárnak, könyvtárosnak, netán családtagnak a máig ható példáját, aki – ha közvetve is – erre, s társadalmi presztízsét illetően ma nem túlságosan elismert pályára vonzotta.

Az az ismeretanyag, amit 5–6 év alatt elsajátíthat az iskolás, sok szakember fantáziáját megmozgatta már. A kézikönyvek használatának elsajátítására értékes módszertani anyagok láttak napvilágot.

Szerencsés az a könyvtáros, aki élő lexikonként végzi munkáját. De tudom, ugyanilyen értékes az a törekvés is, ha segédeszközök felhasználásával rutinosan keresi meg a legjobb szakirodalmat az olvasó igénye szerint. A kézikönyvek sokaságában azonban nem mindig öröm a bűvárkodás. Az olvasó siet. Azonnali választ vár, rövidet, lényegretörőt. Önmagának keresi meg a választ, s örömet lelni benne, ez bizony hosszas gyakorlás, tanulás eredménye. Egy lehetőség ehhez

az önállósághoz, s felszabadult, közös élményt jelent felnőttek és gyerekek egyaránt a családi vagy kiscsoportos rejtvényfejtés.

Egy olyan otthonban, ahol pl. megtalálható a Világatlasz, Magyar utónévkönyv, Magyar életrajzi lexikon, Új magyar lexikon (hogy az újjabakról borsos árúk miatt most ne szóljak), már van lehetőség a kézikönyvek használatának elsajátítására. Szaklexikonok hiányában sokszor jó tájékoztatási lehetőséget jelentenek a gyerek tankönyvei is, ha szerencsésebb környezetben él a gyerek, ennél jóval gazdagabb könyvtárra építhetünk, s munkánk is nagyobb eredménnyel járhat.

Eleinte a keresésben való jártasságra, a megtalálás örömeire érdemes koncentrálni. Ezért a gyermek számára áttekinthető, kis számú kézikönyv megismerését tűzzük ki célul. Tapasztaltam, hogy már az írni tanuló kisiskolást is lehet kézikönyv használatára szoktatni, mégpedig a Magyar helyesírás szabályainak megismertetésével.

A rejtvény megfejtése szórakoztató feladat. Szülőként is bizonyíthatom, hogy házimunka mellett is lehet ilyen közös agytornát végezni, s ha a gyermek megakad a rejtvényfejtésben, nyugodtan küldjük pl. „a harmadik polcon, jobb oldalon található” Magyar életrajzi lexikonért. Hamarosan már önállóan megy érte, ha egy-egy személy életrajzi adataival, munkásságával kapcsolatos kérdésre lel. A család együtt van, s egy jó vacsora utáni beszélgetésnek koronája lehet egy családi rejtvényfejtés. (Az is szerencsés dolog, ha a felnőtt lexikális tudása példát ad az ismeretek széles körű bővítésére!)

Kiscsoportos foglalkozásnál ezt a módszert érdemes továbbfejleszteni. Nem ismeretlen az irodalomtanárok előtt, miként kell egy adott kérdéscsoportra megkeresni a választ egy könyvtárban tartott foglalkozáson. Az, hogy a könyvtár látogatása már gyermekkorban mindennapi szükséglete legyen a kisiskolások is – ez minden szakember vágya. Tegyük az ottlétélét érdekessé! Könyvtárosként bátran biztatok minden kollégát, hogy egyik módszerként alkossanak maguk is keresztrejtvényt a kézikönyvek használatának elsajátítása érdekében.

Ismert, egyszerű forma a TV ötperces szünetére ajánlott keresztretjvény. Elkészítése sem kerül sokkal hosszabb időbe, mint a megfejtése.

A megfejtendő részt először a megfelelő számú négyzetben vízszintesen felírjuk, s hozzárendeljük függőlegesen a keresett fogalmakat. Hétköznapi fogalmakat is persze, hogy a kezdeti gyors siker ösztönzést adjon az ismeretlenek megkeresésére is.

Íme egy példa, ez esetben a megfejtendő vízszintes sorban Arany János egyik ismert elbeszélő költeményének címe:

1. Nem nagy.
2. Te is az vagy.
3. Haza és ... (Képes történelem sorozat).
4. Népművészetéről és paprikájáról híres város a Duna mellett.
5. Névnapját dec. 27-én ünnepli.
6. Magasztos költemény.
7. Erkölcstan idegen szóval.
8. Aki könnyen tanul.
9. A genetika tárgya.
10. Egyfajta település.

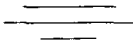
3.									
1.		H	4.		7.		9.	10.	
K	2.	A	K	5.	6.	E	8.	Ö	V
I	I	L	A	J	Ó	T	O	R	Á
C	S	A	L	Á	D	I	K	Ö	R
S	K	D	O	N	A	K	O	K	O
I	O	Á	C	O		A	S	L	S
	L	S	S	S				É	
	Á		A					S	
	S								

A gyermek jól „puskázik”, ha már az első közismert fogalom után az Arany-kötet betűrendes mutatóját a C-vel kezdődő résznél nyitja ki!

Ha idősebb, tájékozottabb a kiscsoport, a megismerésre szánt kézikönyvek mennyisége szerint válogathatunk nehezebben megtalálható fogalmakat, adatokat, személynevet, idézeteket. A bemutatottnál bonyolultabb rejtvényfajtát is alkothatunk jó képességű csoport esetében – kezdeményező kedvünk, a rendelkezésünkre álló kézikönyvtár nagysága, összetétele szerint.

A játék végén az eredményes megfejtés: egy idézet, a tanulmányok során megismert személy neve, egy tanult fogalom felismerése önmagában is öröm. A leghatékonyabban dolgozó kiscsoportnak adott apró jutalom vagy elismerő osztályzat a kevésbé aktív, betűkerülő gyermeket is „búvárkodásra” készítheti. S ez lenne a célunk. Könyvtárosnak, irodalomtanárnak és szülőnek egyaránt.

Az otthoni közös rejtvényfejtéshez persze ma már sok-sok rejtvényűjság áll rendelkezésünkre. Megvenni és kézbevenni – az idő múlásával rájövünk – érdemes. Ha másért nem, jó lehetőség vidáman együtt lenni. A mai világban nem megvetendő érték az sem. Amíg együtt a család.



SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat *a szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6.* A borítékra írják rá, hogy *kézirat*. Csak gépelt, *10-12 lapnál nem nagyobb terjedelmű* kéziratot fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, *kettes sortávolsággal, gépelt formában, normál géppapíron, a gépelési hibák gondos kijavításával*, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (*szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.*).

Külön lapra kérnénk fölírni *irányítószám*os lakcímüket, *munkahelyüket* és *személyi igazolványuk számát*, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk*, hozzánk küldött írásaikat más folyóiratokban nem publikálhatják, de az újraközlés jogát is fenntartjuk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza*.

A SZERKESZTŐSÉG

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolasznanatórium
Budapest

Kőrösi Csoma Sándor

Születésének 210. évfordulóján idézzük emlékezetünkbe emberi nagyságát, szelleme örökségét! Legendás alakja jelképe lett a világba szétszóródott magyarság helytállásának, a legmagasabb célokra törő szellemi igényességnek mint a megmaradás egyetlen útjának. Tisztelik szerte a világban a Temzétől a Gangeszig: Eurázsia mindkét felén, a tudomány hőseként.

„Minden magyarban él valami Kőrösi Csoma lelkesültségéből, a kalandvággyal párosult tudásslámpájából, a világgá sodródott fiú nyugtalanságából, aki könyvtárakon és őserdőkön fúrja át magát, hogy elveszett szülei nyomára akadjon” – mondja *Illyés Gyula*.

Széchenyi István: „Egy szegény árva magyar, pénz és taps nélkül, de elszánt, kitartó hazafiságtól lelkesítve – Kőrösi Csoma Sándor – bölcsőjét kereste a Magyaroknak, és végre összeroskadt fáradalma alatt. Távol a hazátul alussza örök álmát, de él minden jobb magyarnek lelkében.”

Káldi János 1967-ben megjelent verse, *KŐRÖSI CSOMA MONOLÓGJA* egyéni lírával szól a nagy példáról, a közösségért értelmesen föláldozott élet szigorú becsvágyával: „Nem akarok eltűnni nyomtalan, ... (tudom, hogy ennek ára van) ... megyek a szüntelen-újuló jégzengésben, (az elszántság súlyos szerzetes-öltönyében,) összeszorított fogakkal, végzetesen egyedül.”

Kőrösi Csoma S. levele Neumann Fülöphöz. Kalkutta, 1832. április 30-án.

„Lelkünkben van valami kielégíthetetlen vágy, hogy az igazságot megismerjük.”

Magyari Lajos: „Csoma Sándor naplója: – Ki verte meg azt a kisfiút az utak igézetével, dobogni ki lopott bele nyugtalan szívet...?”

Híres és merész magyar Ázsia-utazó, orientalista, a tibeti nyelv első európai kutatója, a tibeti filológia megalapítója szegény sorsú székely-magyar katonai szülők gyermeke. Nagyenyed nincs közel Kőröshöz: a Küküllő meg a Maros völgyében haladva 250–300 km északnyugatra, lovon meg szekéren is több napi utat jelentett. Csoma Sándor 10 éves korában gyalogszerrel tette meg e nagy utat édesapjával Kőrösről. Atyja az úton egy magyar forintot költött rá, de sohasem többet aztán. Hogy egyetlen forint hazai segítségével elvégezhesse tanulmányait, a híres főiskolán, az a kollégium szervezetének s a maga vasakaratának, szorgalmának volt köszönhető. Hamarosan árván maradt. A maga erejéből kellett helytállnia. 15 évesen már kitűnt a tanulásban Nagyenyeden, s elvégezve a főiskolát, ugyanott lett tanár. Felébredt benne a vágy az ősök ismeretlen honának felkeresésére. 1815-ben angol ösztöndíjjal a németországi göttingeni egyetemen keleti (arab) nyelvtudományokkal foglalkozott. Hatszáz év múltán, Julianus barát nyomán, 1819 őszén, gyalog indult el a fehér szarvas után. November 23-án kelt útra, és 5 nap múlva a Vöröstoronyi-szorosnál lépte át szülőhazája határát. Útlevele szerint „egy zöld viaszosvászon tarisznya” volt minden holmija. Így gyalogolt egy szál vándorbottal délnek. Törökországon, Iránon, Afganisztánon és Indián át jutott Nyugat-Tibetig (Sadákh). Ott azonban anyagi eszközök hiányában vissza kellett fordulnia. Ekkor találkozott W. Moorcroft angol utazóval, aki a tibeti nyelvkutatásra terelte figyelmét. Ezt követően éveket töltött Csoma kolostori cellákban a tibeti nyelv és lámaval-lás tanulmányozásával. A zanglái lámakolostorban 1823–24-ben kegyetlen nélkülözések közt eltöltött 2 év alatt rakta le a tibeti nyelvészet alapjait. Összeírt 40 ezer tibeti szót. Bejárta egész Tibetet s a Himalája völgyeit, alaposan, forrásaiból tanulmányozta a tibeti nyelvet és irodalmat.

Elkészítette a *tibeti nyelv első nyelvtanát és a tibeti-angol szótárt*. Annak ellenére, hogy sokéves alapos munka feküdt a műben, Csoma szerényen „kísérletnek” nevezte szótárát. Érdekesség a címlapján – bár a munkát a brit kelet-indiai kormánynak ajánlotta –, szokatlan módon a maga neve alá odaírta származását is: „Siculo-Hungarian of Transylvania” = „Székely-magyar Erdélyből”. Hadd tudja a világ, hogy a brit Kelet-Indiában megjelent mű mégsem angol alattvaló munkája, hanem magyar tudós fáradságának gyümölcse. Ezenkívül tudományos cikkeket is írt angol folyóiratokba, s az angol misszionáriusoknak számos liturgiát, zsoltárokat, imakönyveket fordított le tibeti nyelvre. Föltárta az északi buddhizmus addig ismertlen irodalmát. Magatartása, emberi erényei, lelki nagysága példázat-értékű.

A keleti, buddhista lelkiület befolyása méginkább zárkózottá, elmélyültté tette. Tibeti kolostorok cella-szobáiban elszigeteltségben lakott és dolgozott, aludt és alkotott, ami számára a tökéletes önátadást-beleélést jelentette. Feltűnő vonása volt a magyar tudósnak, hogy vonzódott az ott lakó keletiekhez, átvette életmódjukat, viseletüket. Keveset költött magára. Ruházata helyben készült, vastag darócszövetből állt, és a bennszülöttekkel étkezett. Vonzalma őszinte volt, hisz őt nem vezették politikai célok, csupán a tudomány szeretete. 12 ezer km-nél hosszabb, alig ismert utat járt be főként gyalog és magányosan. Kitűnő nyelvtelenség volt. Nyelvismerete 16 nyelvre terjedt ki. Tudományművelésének kettős arca: ázsiai és európai. Sajátos szerepet tölt be a két nagy civilizáció, az ősi Kelet s az új arcú Európa között. 23 éven át élt idegenben, s szívéből mégsem tűnt el az ithoni tájak és jóbarátok képe. Ifjúból öreg, családtalan, magányos ember lett, de a régi tűz sohasem hűlt ki, a régi álom sohasem mosódott el szívében.

Az önzetlen, tántoríthatatlan helytállás mellett jellemvonásához tartozott, hogy kizárólag hivatalos forrásból eredő támogatást vett igénybe, úgy okoskodva, hogy azt munkájával viszonzni is tudja. Kalkuttában történt vele, hogy az angol társaság tudományos érdemei jutalmául az Asiatic-Society könyvtárnokává nevezte ki, mely munkát oly lekiismeretesen és pontosan végezte, hogy a társaság havi 200 rupia tiszteletdíjat akart adni neki, Csoma azonban ezt nem fogadta el. Közben érkezett az az összeg is a részére, melyet az 1830-i országgyűlésen gyűjtöttek neki. Önzetlenségeként, mivel az angoloktól kapott munkadíjakból szerényen meg tudott élni, a részére idehaza gyűjtött segítyt megköszönte, de visszaadta az illetőknek. Két nagy munkájából 25 hazai könyvtárnak küldött ajándékpéldányokat. Ekkor már nagy tiszteltben állt az angol tudósok előtt is. Pedig sohasem jutott részére az utazáshoz kényelem, biztonság. Hátrányos feltételek mellett, a nélkülözést is vállalva, emberfeletti küzdelme és fáradozása hozta a méltó elismerést. A tibeti-angol szótárához írt előszavában olvashatjuk: – Nem tartozom azok közé a tehetős európai úriemberek közé, akik a maguk költségén, élvezetből és kíváncsiságából utaznak: inkább csak szegény diák voltam, akinek az volt a vágya, hogy felkeresse Ázsia különböző országait, amelyek a múlt időben oly sok emlékezetes történés színhelyei voltak, hogy megfigyeljem a népek szokásait, megtanuljam nyelvük.

Befejezve tibetista tevékenységét, 58 évesen még elindult az őshaza felkutatására. Ismét eredeti célját akarta követni. Akkori meggyőződése szerint ugyanis a dzsungar nevű nép, mely Laszától ÉK-felé, Kína határán lakik, lett volna az a nép, melyben végre a magyarok rokonait az ősök ivadékait feltalálhatja, amire a nyelvrokonság s a történeti források utaltak. 1842-ben elindult a Nagy-Tibet felé. Útközben, a Himalája lábánál, a mocsaras Terai vidéken átkelve megkapta a félelmetes trópusi maláriát. Darjeelingben ágynak esett, és 6 napi szenvedés után fejezte be küzdelmes életét. Nyughelye ott van, ahol a Mount Everest, a legmagasabb csúcs állít fölé méltó emlékjelet. Híre, neve egyre terjed a nagyvilágban. Valóra válnak az erkölcsi példázati szavak, melyeket tibeti nyelvtanába is befoglalt: Saját országában tisztelik a királyt, de a tudóst, mind e világban tisztelik.

A tudomány ügyében végzett munkálkodásának eredményei testesítik meg az ő legkülönb és igazi emlékművét.

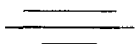
Alakja szépirodalmunkban a jellem, a nemzetnevelés közösségi mércéje.

A hegyre tartott, hol örök derű vár
És egyre telt, csak telt a pergament...
(Juhász Gyula: Ének Kőrösi Csomáról.)

Jókai Mór 1872-ben az *Eppur si muove* oldalain állított emléket a nagy vándornak, a helytállás és a honszeretet hőseként.

Kőrösi Csoma Sándor a magyar képzőművészetben is testet ölt. Pécsmecsekalján szobra talpazatán olvasható: – A magyar tudománynak fénylő csillaga. Ázsia bátor kutatója, ki az őshazát keresve ment keletre, hol hősi önfeláldozással tört utat. Míveivel fényes hírt vívott ki magának és kicsiny hazájának.

Művein nem fog az idő. Munkáit változatlan formában kiadják napjainkban is. Kiállták az idő próbáját. Neve nem fog eltűnni soha nyomtalan. Küzdelmekkel teli élete pedig az elkötelezett hivatástudat eszményképe lesz mindörökké.



Tisztelt Előfizetőinkhez!

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden kedves Előfizetőnket, hogy az 1994. évi előfizetési díjat, azaz 200 forintot az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere, 289-98008-666. sz., jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára. Köszönjük.

Azt is hálás köszönettel vennénk Iskolaigazgatóinktól, Tanárkollégáinktól, Munkatársainktól és kedves Olvasóinktól, ha újabb előfizetőket is toboroznának. Ez folyóiratunk folyamatos megjelenése, életben maradása szempontjából rendkívül fontos lenne! Minden ebbéli fáradozásukat előre is köszöni a

**MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK
SZERKESZTŐSÉGE ÉS KIADÓHIVATALA**

DR. SZELÉNDI GÁBOR

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola
Kaposvár

A megújuló Magyar Pedagógiai Társaságról

Április 7-én tartotta a három évenként esedékes tisztújító közgyűlést a Magyar Pedagógiai Társaság. Az ELTE-n tartott rendezvényen a 226 küldött és vendég között foglaltak helyet a határon túl magyar pedagógiai szervezetek képviselői és tudományos életünk jeles személyiségei is. A művelődési miniszter nevében Szilágyiné Szemkeő Judit helyettes államtitkár köszöntötte a közgyűlést. Hangsúlyozta, hogy a művelődési kormányzat számít a társaság munkájára a köznevelés fejlesztésében, és támogatásáról biztosította, hogy a 103 éves múlttal rendelkező társaság betölthesse fontos szerepét.

Köpeczi Béla akadémikus, az MPT országos elnöke *A Pedagógiai Társaság feladatai a VI. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásainak megvalósításában* címmel tartott előadást. Kiemelte, hogy a több mint 60 pedagógusszervezet, társaság közreműködésével rendezett kongresszus egyaránt utat mutatott a magyar nevelésügy távlati fejlesztésében és a közeli, égető problémák megoldásában. Most több feladat vár ráuk. Egyik: a korszakos jelentőségű kongresszus anyagát mind szélesebb körben megismertetni mind a pedagógusokkal, mind a közoktatásügyi döntést hozókkal. Másik: a jelen, a közeljövő sürgető feladatainak eredményes kimunkálását segíteni – a különböző törvények, végrehajtási rendeletek megalkotását segítve. És a legfontosabb: a hazai nevelésügy távlati fejlesztéséhez hozzájárulni, ezek európai színvonalú megoldásait kimunkálni, így az eredményes fejlesztést biztosító iskolaszervezet, a századfordulónak és a XXI. századnak megfelelő műveltségi anyag meghatározását és az új, modern módszerek kialakítását, érvényesülését segíteni – a szakma, a tudomány és a legjobb gyakorlat segítségével. Summázva: mindent megtenni a VI. Nevelésügyi Kongresszus útmutatásainak végrehajtásáért. Végül kérte, hogy egészségi állapota miatt a társaság mentse fel az elnöki megbízatása alól.

Beszámoló az MPT 1991. évi közgyűlése óta végzett munkájáról címmel Széchy Éva egyetemi docens, főtitkár adott tájékoztatást. Az eltelt időszak legnagyobb eseménye – a VI. Nevelésügyi Kongresszus – mellett részletesen elemezte azt a sokrétű tevékenységet, mit a társaság végzett. A 21 országos szakosztály és 20 vidéki tagozat életében az eltelt 3 év a megszilárdulás és megújulás időszaka volt. Sokféle módon vettek részt a nevelési kongresszus előkészítésében és lebonyolításában – viták, konferenciák, előkongresszusok, tanulmányok, pályázatok révén. A Pedagógiai Társaság és a Tudományos Akadémia közösen szervezett kilenc kerekasztal-konferenciája jelentősen segítette a kongresszust azzal, hogy hazai és külföldi tudósok (33 fő) felvázolták azokat a legújabb szaktudományos eredményeket, melyek segíthetik a neveléstudomány szemléleti és gyakorlati megújítását.

A társaság érdemben kivette a részét az országos vitákból a fontos közoktatási döntésekkel kapcsolatban – az új oktatási törvények, a NAT kimunkálása során, és szakmai, tudományos válaszokat adott a megoldásokra: a nevelési kongresszuson, külön állásfoglalásokkal és az országos döntést előkészítő fórumokba delegáltak munkája révén.

A nagyon sokszínű szakosztályi életéről és a területi tagozatokban folyó tevékenységről egyrészt az Új Pedagógiai Szemlében rendszeresen megjelenő Hírlevél adott tájékoztatást, másrészt a közgyűlési beszámoló ad tartalmi összefoglalást – az ankétok, kerekasztal-beszélgetések, ünnepi

rendezvények, szakmai viták, a pályázatok, a publikációk, a tapasztalatcserék, a más szervezetekkel, társaságokkal közös megmozdulások, a határon belüli és határokon kívüli magyar pedagógiai egyesületek, valamint a nemzetközi testvérszervezetekkel történő kapcsolatfelvétel és -ápolás témájáig.

A társaság életében jelentős változás: megszűnt a tagság csökkenése, fokozatos növekedés és a tagság fiatalodása észlelhető, az utóbbi évben 220 új tag felvételével, s így jelenleg a társaság 1200 taggal működik. Egyik nagy gondunk az, hogy a tömegkommunikáció nem eléggé segíti társasági munkánk, tevékenységünk megismertetését a széles közvéleménnyel, a pedagógusok és szülők, diákok széles rétegeinek tájékoztatásával. Kivétel – szerencsére a vidéki sajtó jelentős része, köztük folyóiratunk is –, mely felkarolja mind a régiókban, mind az országosan folyó tevékenységünket, jelentős nyilvánosságot biztosítva a hazai nevelésügy fejlesztéséért folyó társasági munkánknak. Ezzel jelentősen segíti az Új Pedagógiai Szemlének, társaságunk és az OKI közös folyóiratának ilyen irányú erőfeszítéseit.

Nem kerülhette el közgyűlésünk az anyagi problémák taglalását, s megfogalmazta azt az igényt, hogy a művelődési kormányzat érdemben segítse a társaság létét, anyagi alapját, mint történt ez a 103 éves működése során, minden történelmi korszakban.

Az időhiány által korlátozott vitában a következők taglalták az eltelt 3 év eredményeit és a megoldandó problémákat: *Harangi László* tanár, *Lukács Péter* főigazgató helyettes, *Brezsnyánszky László* egyetemi oktató, *Mandel Andrásné* kollégiumigazgató, *Varga Lajos* egyetemi oktató, *Petrikás Árpád* egyetemi tanár, *Szeléndi Gábor* főiskolai tanár, *Szilágyiné Szemkeő Judit* helyettes államtitkár, *Gál Zoltán* újságíró, *Novák István* pedagógiai szakértő, oktatási irodavezető, *Schüttler Tamás* főszerkesztő, *Papp Józsefné* gyógypedagógus.

Néhány gondolat ezekből: a megújulás, a kibontakozás feltételei, így a még nagyobb nyitottság, a különféle pedagógiai áramlatokkal, szervezetekkel való folyamatos együttműködés, kezdve a párbeszéddel, a közös gondolkodással, eljutva a közös cselekvésig, mint az a nevelési kongresszussal kapcsolatban már megvalósult; a sokszínű tevékenységi és szervezeti formák keresése, így a szakosztályi és tagozati keret mellett a bizottsági és a városi csoporti forma működtetése; az összefogás a különböző szakmai, tudományos és továbbképzési szervezetekkel; keresni a nyilvánosság elé lépés új formáit, az országos fórumok, kiadványok mellett a helyi, a regionális forrásokat megtalálni-felhasználni, a sajtó, a kiadványok, tapasztalatcserék, pályázatok stb. terén. A mennyiségi fejlődés mellett utalások a tagság körében érvényesülő fiatalításra, s új látásmódok, új szemlélet érvényesülése általuk a társasági életben. Más, örvendetes tendencia a vidéki Magyarország megjelenése a társaság vezetésében, így a legfőbb irányító testület, az Országos Választmány tagjainak több mint fele már nem fővárosi, hogy a rangos névsorban a budapesti *Angelusz Erzsébet* kutató, *Benedek András* közoktatáspolitikus neve mellett találjuk *Petrikás Árpád* debreceni egyetemi tanár, *Csapó Benő* szegedi egyetemi oktató, *Tóth Mariann* óvóképzős docens, *Veszprémi László* szegedi gyakorlóiskolai igazgató és mások nevét, hogy *Kotnyek István*, zalai tanár vezeti a társaság Neveléstörténeti Országos Szakosztályát és így tovább.

Megfogalmazódott az az igény, hogy a társaság legyen érzékeny az új kihívásokra, problémákra, így a felnőttnevelés fontosságát ismerje fel, segítse a megoldásokat, hiszen a felnőtteknél, de különösen a fiatal korosztályoknál óriási probléma a munkanélküliség. És többször megfogalmazódott az a törekvés, hogy az MPT mint szakmai, tudományos társaság a maga eszközeivel, sokféle úton, módon segítse a felmerülő problémák megoldását – mindig tudományos, szakmai, pedagógiai érvekkel, nem beleavatkozva a napi, rövidtávú politizálás dolgaiba, a távoli jövőt szem előtt tartva a jelen gondjainak megoldását is segítve.

A közgyűlés a vita és a referálók válaszai után elfogadta az MPT 3 éves tevékenységéről szóló beszámolót, és megbízta a szerkesztőbizottságot a közgyűlési ajánlások, határozatok formába öntésével, nyilvánosságra hozásával.

Utána a tisztújító közgyűlés a következőkről döntött. Társasági elnöki munkája elismeréseként tiszteletbeli elnökké választotta *Köpeczi Béla* akadémikust, aki megkapta a Társaság Emlékplakettjét is 12 társával együtt. Országos új elnökké választotta *Ádám György* akadémikust, az ELTE egyetemi tanárát. Az új főtitkár: *Trencsényi László*, az OKI igazgató-helyettese, egyetemi docens. Alelnökök lettek: *Balogh László* kutató, OPKM, *Hunyady Györgyné* főisk. tanár, *Paizs Imre* tanár, a Somogy Megyei Pedagógiai Intézet ny. igazgatója és *Széchy Éva* egy. docens, az ELTE oktatója.

Ádám György akadémikus, az MPT új országos elnöke zárszavában hangsúlyozta, hogy a Magyar Pedagógiai Társaság mint egy az egyenlők között, szakmai, tudományos társaságként kívánja szolgálni a magyar nevelésügy fejlődését az elkövetkező évtizedekben, mint tette eddig szívesen át.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola

Debrecen

Embernevelés a kassai magyar tannyelvű ipariskolában

Megtisztelő meghívásnak és feladatnak tettem eleget immár többször, amikor előadást tartottam a kassai magyar tannyelvű ipariskola nevelőtestületének az alternatív pedagógiákról, majd a demokratikus iskolavezetésről. Olyan kollégákkal találkoztam, akik értők és nyitottak a pedagógia-pszichológia aktuális kérdései iránt, akik vállalkozók és innovatívak, akik a jól és világosan megfogalmazott célok mellett gazdag tevékenységrendszerrel dolgoznak az iskolában.

A kassai ipariskola 1872. október 9-én kezdte meg működését Szakkay József magánintézeteként, s mint ilyen, az első volt az akkori Magyarország területén. Megalapítása az oktatásügy kiemelkedő eseménye, s a későbbiek során az iskola jelentős mértékben hozzájárult az ország iparának fejlődéséhez. Az intézmény lelkes vezetése és oktatói példamutató, modellértékű munkát végeznek az iskola tárgyi és tartalmi korszerűsítéséért. Szlovákiában számítástechnikában az egyik legjobban felszerelt intézmény. Rendelkezik tornateremmel és kondicionáló teremmel. Kiepítették a könyvtárat, amely az iskola szellemi műhelye, de a város diákjai és a Csemadok-tagok előtt is nyitva áll. A 80-as évek közepétől tanszerek tervezésével, gyártásával és forgalmazásával is foglalkoznak. A gépelemek részére az iskola tanműhelyében gyártott „módszertani szekrény” Szlovákia minden ipariskolájába eljutott.

1991-től 360 fős kollégiumuk van, melyhez öregdiákjaik anyagi támogatásával konyhát építettek. Felújították a laboratóriumok műszerkészletét, a tanműhelyek gépparkját. A korszerű tankönyvek hiányát ma is jegyzetekkel pótolják, így készítették el többek között az elektronikai, számítástechnikai, mechanikai, közgazdaságtani jegyzeteket.

A meglevő pénzforrásaitak melléküzemági tevékenységgel, különféle vállalkozásokkal próbálják bővíteni. Iskolai padokat gyártanak és forgalmaznak, üzemek és vállalatok részére pótalkatrészeket készítenek, de szerveznek menedzserképző és nyelvtanfolyamokat is.

Az iskolában általános gépészetet és elektrotechnikát oktatnak. Az 1994-95-ös tanévtől műszaki néven a magyar közgazdasági képzést is felvállalják, 1992-től a hollandiai veszliói Hageschooallal dolgoznak együtt, közösen döntöttek a főiskolai képzés tartalmi elemeiről: számítógépes géptervezési és elektronikát oktatnak két szakon. Az óratervet és a tantervet is közösen dolgozták ki, így megvan a remény arra, hogy a végzősök oklevelét Hollandiában, illetve közvetítésükkel az Európai Közösség országaiban is elismerik.

Középiskolai oktatásukban új programmal jelentkeznek, lényege a következő: az általános képzés mellett a kommunikációra, a számítástechnikára, a gyakorlati képzésre és az idegen nyelvek oktatására helyezik a hangsúlyt. A többi tantárgyból ún. műveltségfölköböket alakítottak ki, s az első két év után lehetőség nyílik a változtatásra. A tanuló átléphet egy más irányú szakközépiskolába vagy gimnáziumba, s a második év végén a gépészet és az elektrotechnika közül választhat.

A tanulók egy része rendszeresen Nyugat-Európában végzi szakmai gyakorlatát. A szakmai felkészítés mellett kiemelkedő az iskolában a hagyományápolás, a magyar nyelv, az anyanyelv szeretete. Az irodalmi körök tevékenységét dicséri a városi, kerületi és országos szavalóversenyeken elért számos aranyérem és kitűnő helyezés, valamint az iparisták diáklapjának, az Acéltollnak a magas színvonala. Nem egy kortárs író és újságíró kezdte szárnybontogatását ebben a diáklapban. A tanulók körében kedvelt a diákszínháztársulás és a sporttevékenység is.

A tudatosan, igényesen vezetett pedagógus- és diákközösség elismeri dr. Albert Sándor igazgató progresszív törekvéseit, humánus és nyitott emberi magatartását. Érdemes ebbe az iskolába ellátogatni.

DR. FÜLÖP LÁSZLÓ

Csokonai Vitéz Mihály Tanárképző Főiskola
Kaposvár

Vörös Ferenc: Helyesírási tréningek

Megpillantva első alkalommal a kötetet, berzenkedtem a címe ellen. Épp egy nyelvész magyarássít feltűnő helyen idegen szót? Aztán a későbbiekben, mikor alaposan áttanulmányoztam, majd használtam és tanítványaimmal használtattam, rájöttem, hogy első ellenkezőem téves volt. A kötet nem gyakorlókönyv, nem a megszokott helyesírási gyakorlatok és tollbamondások sora, hanem teljesen más felépítésű, az eddiektől eltérő céllal készült, így más a műfaja is. Helyesírási szabályzatunk ismeretében és forgatásával a helyesírási képesség ébrentartása, a tudatos gyakorlás és a gyors ellenőrzés a célja. Természetesen egy ilyen vékonyka kötet nem törekedhet a teljességre. Csupán kiemelt problémaköröket gyakoroltat úgy, hogy használója állandó megerősítést kap a magyar nyelvtani és helyesírási ismereteiben, tévedés esetén korrigálhatja azt a pillanatok alatt áttekinthető megoldási kulcs segítségével.

A könyv 31 gyakorlósort tartalmaz. Négy fő fejezetre oszlik – a legvégén két összegző, szintetizáló feladatsorral. Az első öt feladatsor mondatokba beágyazva gyakoroltatja azokat a közös tulajdonnévi alakokat, amelyek a mai élő, használt nyelvben ugyan mindennaposak, íráskéjük viszont kevésbé rögzült a használókban. Így: gyed, áfa; 168 Óra, GYSEV pályaudvar vagy Ciklámen expressz. A feladatok értékéből nem von le semmit az a tény, hogy a szerző főként észnyugat-dunántúli példákbl válogat. A másik öt feladatsor nem tematikusan ugyan, de főként a hangtanra, alaktanra épül: Középpontjában a magán- és mássalhangzók időtartama, a j-ly betűnk használata, a gyakori szóösszetételek írása áll. Mellette szerepel még a szótagolás, napjaink leggyakoribb helyesírási hibája. (Még a jó helyesíró is elbizonytalanodik napilapjaink szövegszerkesztővel megalkotott újsághíreinek láttán, például: fal-ig, szala-szt, sőt: feg-yveres!)

A harmadik típusú feladatcsokor minőségében eltérőbb, a fokozatosság elvének betartásával jóval nehezebb is. Már nem a megadott alakok közül kell kiválasztani a jót, helyeset, vagy éppen a hibásat megjelölni, hanem ennél összetettebb művelet elé állítja a használót. Van, ahol mindkét megadott változat jó, de más-más mondatba kell elhelyezni ahhoz, hogy a megoldásunk helyes legyen. A leíró hangtanból előkerülnek a mássalhangzóörvények, a jelentéstanból a rokon, hasonló

alakú szavak vagy éppen a szótári és nyelvtani homonimák. Igen tudatosan építi fel azokat az eseteket, amelyekben az egybe- és különírás alapvető szabálya, a „mást jelent-e” kitétel érvényesül.

A negyedik fejezetben találkozunk a legváltozatosabb, ugyanakkor sokszor összetett feladatadással. Így a megadott három-négy variánsból akár több is jó lehet; vagy kétféle, előzőleg már megismert típus keveredik egymással (alakválasztás plusz szótagolás), illetve csupán egyről kell döntenünk, hogy helyes-e. Teljesen újszerű gyakorlatokat olvashatunk a mindig mostohán kezelt mondatközi és mondatvégi írásjelek pontos alkalmazására.

Mint fentebb jeleztem, a két utolsó feladatsor összegzés. Ez viszont mégsem jelenti azt, hogy a szerző nem ad valami újat, mást. Úgy gondolkodik, hogy a 30-31. feladathoz eljutó könyvhasználó már olyan „edzésben” van, hogy önállóan, segítségadás nélkül tud mondatokban hibákat javítani.

Vörös Ferenc Helyesírási tréning című kötete logikus, tudatos építkezést valósít meg. Megbizonyosodhatunk, amint előszavában írja is, hogy többszörösen kipróbált, menet közben korrigált anyagot tartalmaz. A kilencvenes évek beszélt és írott nyelvhasználatára épül a magyar sajtó és más médiák nyelve, így példái nem elvontak, úgy érezzük mindvégig, hogy szükségünk van rájuk. Utasításai tömörek, érthetőek, nem tévesztik meg a használót, így a megoldás csakis egyértelmű lehet. A különböző betűtípusokkal ügyesen emeli ki a kulcsszavakat, különíti el a feladatokat a megoldási kulcstól.

A recenzáló mindig kritikus szemmel kell nézze azt, amiről ír, természetesen a segítség, a jobbítás szempontját szem előtt tartva. Javítandó hiba a század szó helyes rövidítése: sz. és nem szd. (XXX. gyakorlósor 5/6. mondatában). A másik megjegyzés az eddig leírtaknak kissé ellentmond. A kötet értéke épp a tematikusság kerülése, a változatosságra, sokszínűségre való törekvés. Mégis hiányolom a végéről a mutatót. Előfordulhat, hogy valaki adott céllal, tehát nem tréningyszerűen szeretné a könyvet használni. Ilyen esetben bizony sok időt tölt el a válogatással. Csupán példaként említem azt a nyelvtanárt, azt a tanulót, aki egy adott témakörhöz szeretne gyűjteni, megoldani gyakorlatokat.

A kötet a leírt értékeinél fogva ajánlható olyan középiskolás tanulóknak, felsőoktatási hallgatóknak, akik a nyelvtan és a helyesírás terén már elegendő alapismerettel rendelkeznek. Haszonnal forgathatja minden magyartanár, kiváló példákat szemezgethet belőle tanulóinak az ismeretek gyakoroltatásához és ismételteséhez. S nem utolsósorban azoknak a szülőknak, akik gyermeük helyesírásának javítása érdekében tanácsért fordulnak a pedagógushoz, hogy az milyen segédeszközt tud ajánlani. Bővült a javasolható eszköztár: a Helyesírási tréningeket is ajánlhatja.

Megyei Pedagógiai Intézet, Győr, 1993.

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolászanatórium
Budapest

Védett sporttörténeti emlék Dobogókőn

A világ egyik legcsodálatosabb tájképi együttese a Dunakanyar és a fölé magasodó Visegrádi-hegység. Különleges szépségű táj, ahol a természet szemet, szívet gyönyörködtet.

A Visegrádi-hegység legmagasabb pontja, a 700 m magasságú Dobogókő; ormán a magyar középhegyi turistáskodás bölcsője, az 1898-ban épült: a főváros környékének első turistaházával. A ma is álló, fából készített menedékházat több évvel ezelőtt sporttörténeti emlékké nyilvánították.

A szép kilátás felé néz az emlékszikla, melyen a magyar turistaság úttörőjének, Téry Ödönnek bronz domborműve látható. A kilátó vaskorláttal körülvett sziklateraszáról – az ország egyik legszebb kilátópontjáról – páratlan szépségű panorama tárul elénk. Közelen pedig a kecses Nimród Szálloda emelkedik a fák koronája fölé.

A kis turistamúzeum – mely hétvégeken tart nyitva – a szervezett magyar természetjárás történetét mutatja be.

A tárlókat nézegetve, tanulmányozva megtudható, hogy az ember visszakivánczozása a természetbe a városok kialakulásával hozható összefüggésbe. Az egyre több szabadidő lehetővé teszi, hogy kilépjen a városok falai közül a természetbe: sétákat, kirándulásokat tegyen.

Történeti forrásaink szerint Magyarországon a természetjárás első jeleivel a 16. században találkozunk. 1565-ben Laszky késmárki várkapitány felesége pünkösdi kirándulást szervezett a Zöldtő völgyében. 1615-ben Fröhlich Dávid, a későbbi késmárki rektor 15 éves korában tátrai túrákat tett, amelyekről földrajzi munkájában részletesen írt. 1664-ben Bucholz György kirándulásokat vezetett a Tátrába. Ő készítette el az első tátrai látóképet, amelyen feltüntette a tátrai csúcsoakat. Erdélyben a 19. században már számos híve volt a természetjárásnak, a Csató János vezetésével túráztak a természetbarátok. Buda és Pest lakói is már ekkor kihasználták a természet adta lehetőségeket, az ünnepeket, sokat kirándultak a budai hegyekbe, a környező erdőkbe. Több kisebb-nagyobb csoport alakult az ország különböző vidékein. Az első állandó csoport megszervezése Döller Antal nevéhez fűződik. Vezetésével 1873-ban Tátrafüreden megalakult a Magyarországi Kárpát Egyesület (MKE) 180 taggal. Akkor még csak öt országban működött hasonló jellegű egyesület. Az első a világon a Londonban 1858-ban létrejött ALPINE CLUB volt.

Magyarországon a MKE célja a Tátra feltárása és megismerés volt. Székhelye 1873–83 között Késmárk, majd Lőcse, később Igló volt. Az MKE néprajzi gyűjteményeket állított össze, foglalkozott állat- és növényvédelemmel. Évkönyvet adott ki magyar és német nyelven. 1875-ben építették az első menedékházakat a Tarpataki völgyben és a Csorba tónál. Az MKE készítette el az új Magas-Tátra térképet, és 1886-ban Poprádon felállította a Kárpát Múzeumot, ahol a látogatók néprajzi és természetrajzi témákkal ismerkedhettek.

Eötvös Loránd, a világhírű magyar fizikus 1888-ban 273 taggal alapította meg az MKE Budapesti Osztályát. 1889-ben pedig már – Thirring Gusztáv szerkesztésében – megindult a Turisták Lapja című közlöny. A 20. század elejére tömegmozgalommá vált a természetjárás. 1913. évi országos gyűlésen létrejött a Magyar Turista Szövetség, és megalakultak szakosztályai is: túra, egészségügyi, jogügyi, műszaki, sajtó és propaganda, utazási, útjelző, vezetőképző, vízi és ifjúsági. 1926-ban jelentős esemény volt a Magyar Barlangkutató Társulat megalakulása dr. Cholnoky Jenő földrajztudós elnökletével. 1934-ben az MTSZ szövetségi kezelésbe vette az Aggteleki Cseppkőbarlangot, s fejlődési lehetőséget biztosított e szakágnak.

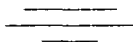
1888-ban dr. Téry Ödön és Thirring Gusztáv vetette fel a Dobogókőn építendő menedékház gondolatát. A Magyar Turista Egyesület 1890-ben elhatározta a ház felépítését. Amikor felépült, báró Eötvös Loránd menedékház nevet kapta. A barátságos ház a turistaforgalomban csakhamar jelentős fellendülést hozott, és hamarosan kicsinek bizonyult. 1906-ban avatták a második, már kőanyagból épített házat, mely oly módon gyarapította Dobogókő forgalmát, hogy egyhamar a főváros környékének turisztikai központja lett. Ezekben az években már 240 km hosszú jelzett úthálózat nyújtott segítséget a turisták erdei barangolásaihoz.

Legújabb az 1960-as évek végétől indult a régi ház megmentése és a turistamúzeum kialakításának gondolata. Mivel ez a műemlékjellegű faház eredetileg szögek nélkül készült, így a rendbehozatala is nagy szakértelmet igényelt. Lengyel építőmesterek kezemunkája nyomán épült-szépült, hisz olyan szakemberek voltak ők, akik Zakopáne faházait is építették.

Manapság kuriózumnak számító képek és tárgyak szemléltetik a hazai turisztika távolabbi s

közelebbi múltját. Archiv képeken láthatók: Eggenhoffer Teréz, az első magyar hegymászónő, és Majanke Antalné, aki 1847-ben megmászta a Lomnici-csúcsot; a budai hegyekben lévő eredeti Normafa képe, ahova Vörösmarty is szeretett kirándulni, de Jókai Mór, Szigeti József és híres kortársaik az irodalomban is megörökítették a Normafát. Látható még Kőrösi Csoma Sándor sír-emléke is a DARJEELINGI temetőben; a nyugat-magyarországi csoport album képei; a kőszegi kilátó, az Árpád-torony avatása 1896-ban az osztrák-magyar határ mai pontjánál, az Irottkőnél. Látható Demény Károly eredeti síléce, amelyet 1895-ben hozott Norvégiából. De különleges a „FÓKA” is, a két világháború közti időben használatos fókaszőrből-bőrből készült szalag, melyet a sílécekre csatoltak, hogy hegymenetben a visszacsúszást megakadályozzák. Látványos az alumínium harang is, melyet 1989-ben a magyar természetjáróknak adományoztak a feltalálók: Oborzil E. és Jeney T. a ráöntött felirattal: „Légy becsületes, hogy szándékosan soha senkit gyalázattal ne illess!” Mindez régi turistabakancsok és háborút járt turistanadrág és hátizsák társaságában.

Az ismertetéssel, bemutatással egy iskolai kiránduláshoz kívántam kedvet teremteni.



Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szerkesztőség: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. Telefon: 62/310-244
A lap kiadói gondozását a Főiskola Szakszervezete látja el.
A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/310-051
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 200 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 4000 példányban
CORRECT Kft. Szeged
Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes – Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma – Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)



A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft. Viszont egy-egy kötet 5 példányos megrendelése esetén 25%-os, 10 példányos megrendelése pedig 50%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: **Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.**